

Oppilaiden osallisuuden vahvistaminen Pertunmaan Yhtenäiskoulussa

Minna Rossi

Opinnäytetyö

Kesäkuu 2017

Sosiaali- terveys- ja liikunta-ala

Sosiaalialan koulutusohjelma, ylempi AMK

Perheiden osallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen

Tekijä(t) Rossi, Minna	Julkaisun laji Opinnäytetyö, ylempi AMK	Päivämäärä 01.06.2017
	Sivumäärä 69 + 6	Julkaisun kieli Suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi Oppilaiden osallisuuden vahvistaminen Pertunmaan Yhtenäiskoulussa		
Tutkinto-ohjelma Sosiaaliala, ylempi AMK. Perheiden hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen.		
Työn ohjaaja(t) Leila Nisula, Johanna Moilanen		
Toimeksiantaja(t) Pertunmaan kunta/sivistystoimi		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli vahvistaa Pertunmaan yhtenäiskoulussa opiskelevien oppilaiden osallisuutta edistäviä toimintamuotoja. Tarve tutkimukselle nousi omista havainnoistani lasten ja nuorten osattomuudesta. Opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia Perusopetuksen laadun kehittäminen-projektissa toimivien oppilaiden kokemuksia osallisuudesta ja osallistumisesta. Projekti toimi tutkimuksen kontekstina.</p> <p>Opinnäytetyö on tutkimuksellinen kehittämistyö. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena ja se sisälsi myös osallistavan tehtävän. Tutkimuksen aineisto kerättiin touko-kuussa 2016. Haastatteluja oli kuusi ja haastateltavia oppilaita yhteensä 12.</p> <p>Materiaalista eriteltiin neljä teemaa: osallisuutta mahdollistavat tekijät, osallisuutta heikentävät tekijät, osallistumisen ehdot ja kuinka osallisuutta voidaan edistää. Oppilaiden osallisuutta mahdollisti koulun osallisuustoiminnassa mukana oleminen. Heikko ryhmähenki ja arvostelun pelko heikensivät osallisuutta. Oppilaat asettivat osallistumiselle kuitenkin ehtoja, esimerkiksi tukioppilaan voi heidän mielestään erottaa toiminnasta, jos hän ei hoida tehtäviään kunnolla. Osallisuutta edistäviksi keinoiksi mainittiin opettajien ja oppilaiden parempi yhteistyö, parempi luokkahenki ja reitit palautteen antamiseksi opettajille.</p> <p>Opinnäytetyötä hyödynnetään osallisuuden kehittämisessä Pertunmaan Yhtenäiskoululla. Keinoja oppilaiden kuulemiseen tulee kehittää, jotta heidän osallisuuttaan saadaan vahvistettua.</p> <p>Avainsanat (asiasanat)</p> <p>osallisuus, toimijuus, tukioppilaat, oppilaskunnat, laadullinen tutkimus, teemahaastattelu</p> <p>Muut tiedot</p> <p>Liitteitä 6 sivua</p>		

Author(s) Rossi, Minna	Type of publication Master's thesis	Date 01.06.2017
		Language of publication: Finnish
	Number of pages 69 + 6	Permission for web publication: x
Title of publication The promotion of pupils' participation at the Pertunmaa Comprehensive School.		
Degree programme Master's Degree Programme in Social Services		
Supervisor(s) Nisula, Leila and Moilanen, Johanna		
Assigned by The Municipality of Pertunmaa /Board of Education		
<p>Abstract</p> <p>The purpose of the thesis was to strengthen the functions that promote the participation of pupils of the Pertunmaa Comprehensive School. The author's personal observations on young people's non-participation created the need for the study. The objective of the thesis was to examine the experiences of participation of the pupils who participated in the project called Perusopetuksen laadun kehittäminen [Developing the Quality of Basic Education]. The project was the context for the study.</p> <p>The thesis is a research-based development work. The study was implemented as an interview-based survey that also included a participative task. The data was collected in May 2016. A total of 12 pupils were interviewed in a series of six interviews.</p> <p>Four themes were highlighted in the data: the factors promoting or inhibiting participation, the conditions of participation and how participation can be promoted. The pupils' involvement in the school's operations for participation promotion also increased their participation. Low team spirit in class and fear of criticism weakened participation. The pupils, however, also named conditions for participation. For example, if appointed support pupils fail to carry out their duties, they should be relieved of their position. As the means for promoting participation, the respondents mentioned better cooperation between the teachers and pupils, better team spirit in class and creating ways to give feedback to the teachers.</p> <p>The thesis will be used in the promotion of participation in the Pertunmaa Comprehensive School. It is still important to develop the ways of being attentive to the pupils' needs so that their participation can be further improved.</p>		
Keywords/tags (subjects)		
participation, agency, support pupils, qualitative research, theme interview		
Miscellaneous		
6 pages of attachments		

Sisältö

1	Johdanto.....	3
2	Lasten ja nuorten osallisuus ja osallistuminen.....	4
	2.1 Osallisuuden määrittelyä	6
	2.2 Toimijuus.....	9
	2.3 Voimaantuminen	12
3	Oppilaan osallisuus koulussa.....	13
	3.1 Oppilaskuntatoiminta	14
	3.2 Tukioppilastoiminta	15
	3.3 Yhteisöllinen toimintakulttuuri.....	17
4	Aikaisemmat tutkimukset ja kehittämistoiminta.....	18
5	Kouluviihtyvyyssprojektin tausta ja eteneminen	20
6	Opinnäytetyön toteutus.....	23
	6.1 Kehittämistyön eteneminen	23
	6.2 Opinnäytetyön tavoite ja tarkoitus.....	24
	6.3 Opinnäytetyön menetelmällinen lähestymistapa	25
	6.4 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu	28
	6.5 Aineiston analysointi.....	30
7	Tulokset	33
	7.1 Osallisuutta mahdollistavat tekijät	33
	7.2 Osallisuutta heikentävät tekijät	39
	7.3 Osallistumisen ehdot	42
	7.4 Kuinka osallisuutta voidaan edistää	44
8	Pohdinta	47
	8.1 Keskeiset johtopäätökset.....	48
	8.2 Tutkimuksen toteutumisen arviointia	52
	8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	53
	8.4 Jatkokehittämisehdotuksia	60
	Lähteet.....	62
	Liitteet	67
	Liite 1. Haastattelurunko 8. ja 9. luokkalaisille.	67

Liite 2. Haastattelurunko 7. luokkalaisille.....	68
Liite 3. Asteikko.....	69
Liite 4. Tiedote huoltajille ja oppilaille.....	70
Liite 5. Oppilaan suostumus.....	71
Liite 6. Vanhemman suostumus.	72

Kuviot

Kuvio 1. Analyysin prosessi	31
Kuvio 2. Aineiston ryhmittely	32
Kuvio 3. Asteikkokysymyksen tulokset.....	37

1 Johdanto

Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki tuli voimaan 2014 (L 1287/2013, 2 §) ja yhtenä lain tarkoituksena on edistää opiskelijoiden osallisuutta. Johanna Kiili korostaa kysymystä lasten toimijuudesta sekä lasten ja lapsiryhmien asemasta ja oikeuksista 2006 valmistuneessa väitöskirjassaan. Kansainvälisiä ja kansallisia sopimuksia ja säädöksiä on lasten oikeuksista ja osallisuuden vahvistamisesta, mutta käytännössä osallisuus ei vielä toteudu. Konkreettiset käytännöt osallistumisen toteutumiseen ovat vielä puutteellisia tai vasta kehitteillä. (Mts. 23.) 2013 Erika Jokimies (2013, 4) puhuu pro gradu- työssään edelleen lähes samoin sanoin. Vaikka lasten osallisuutta on tutkittu paljon, on työtä syytä jatkaa ja nimenomaan viedä tieto osaksi käytäntöä.

Aloitin työskentelyn Pertunmaan kunnassa koulukuraattorina toukokuussa 2015. Työ koulumaailmassa on minulle uutta, aiemman työkokemukseni olen hankkinut lastensuojelun kentältä. Siellä työskennellessä havaitsin, että lasten ja nuorten kokemuksissa nousi usein esille osattomuus omaa elämää ja sitä koskevia päätöksiä kohtaan. Uudessa työssäni oppilaitoksessa olen kiinnostunut siitä, kuinka nuoret kokevat osallisuutensa koulumaailmassa. Osallisuuden tutkimisen mahdollisti Pertunmaan kunnassa 2015–16 toteutettava Perusopetuksen laadun kehittäminen- projekti, jonka yksi osio oli oppilaiden hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden vahvistaminen. Tässä em. osiossa toimin vastuuhenkilönä. Projekti toimii tässä opinnäytetyössä kehittämistyön kontekstina. Pertunmaan Yhtenäiskoulussa opiskeli 159 oppilasta vuosiluokilla 0-9 lukuvuonna 2015–16. Yksi toteutettavan projektin perusajatuksista oli oppilaiden osallistuminen projektin toteutukseen. Projektia toteuttamaan valittiin oppilaskunta sekä tukioppilaat vuosiluokilta 7–9. Projektin aikana oppilaat suunnittelivat kaksi toimintapäivää, joihin osallistuivat kaikki Pertunmaan Yhtenäiskoulun oppilaat sekä Kuortin kyläkoulun oppilaat. Pertunmaan kunnan kaikki 184 oppilasta (tilanne 19.2.2016) opiskelivat näissä kahdessa koulussa.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on vahvistaa Pertunmaan yhtenäiskoulussa opiskelevien lasten ja nuorten osallisuutta edistäviä toimintamuotoja. Opinnäytetyöni tavoitteena on tutkia Perusopetuksen laadun kehittäminen-projektissa toimivien oppilaiden kokemuksia osallisuudesta ja osallistumisesta. Tutkimusjoukkoon kuuluu myös oppilaita, jotka ovat osallistuneet projektin toimintoihin mutta eivät ole olleet itse toteuttamassa toimintaa. Kerään tutkimusaineiston oppilailta haastattelun ja osallistavien menetelmien avulla. Tutkimusaineistoa hyödynnetään osallisuutta vahvistavien toimenpiteiden kehittämisessä oppilaitoskontekstissa. Kuten edellä mainittiin, osallisuustutkimuksen haasteena on saada tieto vietyä käytäntöön. Opinnäytetyöni avulla pyrin nimenomaan vahvistamaan osallisuutta vahvistavia käytäntöjä. Pertunmaa on pieni kunta, jossa peruskouluaan suorittaa alle 200 oppilasta. Pienessä joukossa yksittäisen oppilaan vaikuttaminen tai yksittäinen teko tulee helpommin näkyväksi kuin suuressa koulussa. Tässä ympäristössä on siis hyvät mahdollisuudet kannustaa oppilaita osallisuus- ja vaikuttamistoimintaan.

2 Lasten ja nuorten osallisuus ja osallistuminen

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12 ja 13 artiklaan on kirjattu lapsen oikeudesta omaan mielipiteeseen ja kuulluksi tulemiseen. Lapsella tulee olla oikeus ilmaista vapaasti omat näkemyksensä kaikissa häntä koskevissa asioissa ja näkemykset tulee ottaa huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Lapsen oikeutta ilmaista vapaasti omat mielipiteensä voidaan rajoittaa vain hyvin perustelluista syistä, jotka voivat liittyä esimerkiksi muiden oikeuksien tai yleisen järjestyksen suojelemiseen. (Unicef, lasten oikeuksien sopimus.)

Euroopan neuvosto teki politiikka-arvioinnin lasten ja nuorten osallisuudesta 2010. Arvioinnissa tarkasteltiin lasten osallisuutta perheessä, sijaishuollossa, terveydenhuollossa, koulussa, harrastuksissa ja vapaa-aikana, tilanteissa, joissa lapsi kohtaa väkivaltaa, oikeudellisissa tai hallinnollisissa tilanteissa sekä kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. Myös vammaisten lasten sekä maahanmuuttaja- ja pakolaislasten osallisuutta tarkasteltiin. Arviointi oli siis varsin laaja. Suomessa lasten osallistumisoikeudet on kirjattu perustuslakiin (L 1999/731, 6 §.), mutta parantamisen varaa on silti, erityisesti aikuisten asenteissa. Osallisuus on usein ylhäältä päin tarkasteltua, ennalta suunniteltua ja kontrolloitua. Erilaisia osallisuutta mahdollistavia rakenteita on, mutta niiden ulkopuolella ei juuri osallisuus toteudu. Uusia osallistumisen menetelmiä sekä hyvistä käytännöistä oppimista tarvittaisiin arvioinnin mukaan lisää. Lasten parissa työskenteleviä ja päätöksentekijöitä tulisi kouluttaa, jotta lapsen oikeudet ja lasten osallisuus tulisivat heille tutuiksi. (Heinonen & Kuikka 2013, 222–223.)

Suomen perustuslain 2 pykälässä määrätään kansanvaltaisuudesta ja oikeusvaltioperiaatteesta. Pykälässä todetaan, että kansanvaltaan sisältyy yksilön oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen. (L 1999/731, 2 §.) Osallisuus on mainittu myös jo Matti Vanhasen I hallituksen Kansalaisyhteiskunnan politiikkaohjelmassa ja sen jälkeen useissa keskeisissä valtionhallinnon ohjelmissa, esimerkiksi Kaste-ohjelmassa. (Pajula 2014, 19.) Osallisuus liittyy edustukselliseen demokratiaan, mahdollisuuteen vaikuttaa ja osallistua itseään koskeviin asioihin. Sillä on siis yhteiskunnallista merkitystä. Myös arkipäiväisessä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa osallisuus on merkittävä voimavara ja sitä tukevien toimintakäytäntöjen luomiseen tarvitaan kaikkia. (Rouvinen-Wilenius 2014, 67.)

Lapsille ja nuorille on perustettu erilaisia osallisuusympäristöjä, kuten kunnallisia nuorisovaltuustoja ja lasten parlamentteja. Taustalla on huoli aktiivisen kansalaisuuden oppimisesta, sillä osallistumis- ja vaikuttamistaidot eivät synny itsestään. Niitä opitaan harjoittelun ja käytännön kautta. Huoli on aiheellinen, sillä esimerkiksi nuorten äänestysprosentit ovat olleet laskussa. (Alanko 2010, 55.)

2.1 Osallisuuden määrittelyä

Eräs lasten osallisuuden rakentumisen malli on Roger Hartin 1992 muotoilema osallisuuden tikapuut. Tikapuiden kahdeksan askelmaa kuvaavat osallisuuden eri tasoja. Mitä ylemmäs tikapuilla kiivetään, sitä suurempi on lasten osallisuuden määrä. Ensimmäisellä portaalla (manipulation) lapset ovat kyllä mukana, mutta heidän mielipiteitään ei kysytä. Toisella portaalla (decoration) lapset osallistuvat mutta eivät ymmärrä tilanteita ja tapahtumia. Kolmannella portaalla (tokenism) lapsilta kysytään mielipiteitä vain muodon vuoksi. Näillä kolmella ensimmäisellä portaalla osallisuus ei toteudu lainkaan. (Eskel & Marttila 2013, 79–80; Hart 1992, 8.)

Neljännellä portaalla (assigned but informed) aikuisten rooli on suuri ja he tekevät päätökset, mutta lapsilta kuitenkin kysytään mielipiteitä ja lapset ovat mukana vapaaehtoisesti. Viidennellä portaalla (consulted and informed) lasten näkemykset huomioidaan ja heidän mielipiteitään kysytään. Kuudennella portaalla (adult-initiated, shared decisions with children) lapset pääsevät suunnitteluun ja toteutukseen mukaan. Toiminnan aloite tulee kuitenkin aikuisilta. Seitsemännellä portaalla (child-initiated and directed) taas aloite toimintaan tulee lapsilta ja lapset saavat itse olla toteuttamassa toimintaa. Aikuisten rooli on pysyä taustalla ja auttaa tarvittaessa. Kahdeksannella portaalla (child-initiated, shared decisions with adults) lapset ja aikuiset ovat tasavertaisia toimijoita kaikissa toiminnan vaiheissa. (Eskel & Marttila 2013, 80–81; Hart 1992, 8.)

Harry Shier (2001) on käyttänyt Hartin tikapuu-mallia apuna kehittäessään omaa malliaan osallisuuden tasoista. Erona malleissa on, ettei Shierin mallissa ole lainkaan Hartin kolmea ensimmäistä porrasta, joissa osallisuus ei toteudu. Shierin mukaan nämä kolme ensimmäistä porrasta on koettu tärkeiksi, sillä niiden avulla on voitu huomata

ja tunnistaa tilanteita, joissa osallisuus ei toteudu. Shier kuitenkin keskittyy mallissaan kuvaamaan tasoja, joilla osallisuus toteutuu. (Shier 2001, 109–110.)

Shierin mallissa ensimmäisellä tasolla lasten osallisuus on vähäisintä ja se kasvaa tasoja ylöspäin mentäessä. Ensimmäisellä tasolla lapsia kuunnellaan, toisella tasolla lapsia tuetaan mielipiteidensä ilmaisussa, kolmannella tasolla lasten näkemykset on otettu huomioon, neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja viidennellä tasolla päätöksenteon valta ja vastuu on jaettu lasten kanssa. Mallin avulla voi peilata osallisuuden toteutumista ja saada välineitä siihen, kuinka osallisuutta voi lisätä. (Mts. 110.)

Carolyn Willow, englantilainen lasten osallisuuden asiantuntija, on määritellyt lapsen osallisuutta. Hänen mukaansa se koostuu kolmesta R:stä, joita ovat kunnioittaminen (respect), rutiini (routine) ja raportointi (report). Willow'n mukaan lasta tulee kunnioittaa aina, riippumatta siitä, minkä ikäinen lapsi on kyseessä. Rutiini taas tarkoittaa, että lasten osallisuus tulisi olla normaalia toimintaa ja osa käytäntöjä eikä erityinen kertatapahtuma. Raportointi merkitsee sitä, että lapselle tulee kertoa jälkikäteen, miten lapsi on asiaan vaikuttanut. Eli kuinka lapsen ääni on kuultu ja miten hänen mielipiteensä on otettu huomioon. (Heinonen & Kuikka 2013, 219.)

Osallisuus on moniulotteinen käsite, joten sen määrittely on haastavaa. Osallisuus on kokonaisuus, joka muodostuu tuntemisesta, kuulumisesta ja tekemisestä. Keskeisiä asioita siinä ovat luottamus, sitoutuminen ja kuulluksi tuleminen. Osallisuus koostuu oikeudesta saada tietoa itseään koskevista asioista, mahdollisuuksista ilmaista mielipiteensä niistä sekä päästä vaikuttamaan näihin asioihin. Osallisuus omassa elämässä koostuu voimaantumisen (empowerment), identiteetistä ja elämänhallinnan valmiuksista. (Jämsen & Pyykkönen 2014, 9; Pajulammi 2014, 141.)

Osallisuus saa erilaisia merkityksiä puhujan, käyttötarkoituksen ja -paikan mukaan. Osallisuudella, osallistumisella ja osallistamisella on selkeitä sisältöeroja, vaikka termit onkin yleisessä keskustelussa käytetty rinnakkain. Osallistuminen on yksi osallisuuden muoto. Osallistua voi esimerkiksi erilaisiin tapahtumiin tai päätöksentekoon. Osallistamisessa kannustetaan yksilöitä osallistumaan eli halu ja motivaatio osallistua eivät synny yksilössä itsessään. Pyrkimys on saada yksilölle osallisuuden kokemuksia. Osallisuudessa taas lähtökohtana on yksilön omaehtoisuus. Osallisuus on tunnetta kuulumisesta ja mukana olosta eritasoiseen ja -sisältöiseen toimintaan. (Särkelä-Kukko 2014, 34–35.) Osallistuminen on sosiaalista toimintaa muiden kanssa, osallisuus taas on kokemuksellinen puoli toiminnassa. Kokemuksen syntymisessä ryhmällä tai yhteisöllä on tärkeä rooli. (Alanko 2010, 57.)

Voidaan sanoa, että osallisuus on syrjäytymisen vastavoima, sillä osallisuudessa kiinnitytään johonkin: yhteisöön, ympäristöön tai yhteiskuntaan. Syntyy tunne yhteenkuuluvuudesta, turvallisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Niin yhteiskunnan rakenteet kuin yksilön omat voimavarat, elintason, kuulumisen ja itsensä toteuttamisen ulottuvuudet vaikuttavat osallisuuden kokemuksiin. Yksilöiden kokemukset osallisuudesta ovat erilaisia, sillä ne suhteutetaan aina johonkin kokonaisuuteen tai jonkun toisen osallisuuteen. On myös merkityksellistä, kuka osallisuuden määrittelee ja miten. (Jämsen & Pyykkönen 2014, 9; Särkelä-Kukko 2014, 49.)

Se, että lapsen mielipiteitä kuullaan ja hänet otetaan mukaan yhteiseen päätöksentekoon, ei tarkoita, että jokaisen lapsen jokainen toive tulisi toteuttaa. Kun lapselle mahdollistetaan osallisuus, hän oppii vähitellen demokraattisia toimintaperiaatteita kuten eri osapuolten kuulemista, neuvottelua ja sopimista. Kun lapsi kuuntelee muiden näkemyksiä ja joutuu perustelemaan omiaan, hän joutuu asettumaan muiden asemaan ja saa kokemuksia toisten ajatusmaailman tiedostamisesta. Tämä kaikki on tärkeää, jotta opimme sosiaalisessa yhteisössä tarvittavia taitoja eli itseilmaisua, kuuntelu- ja neuvottelutaitoa sekä ymmärrämme toisen ihmisen näkökulmaa eli mielen teoria kehittyy. (Turja 2007, 170–171.)

Pelastakaa Lapset ry on määritellyt lasten osallisuuden lisäämisen kuluvaan strategia-kautensa yhdeksi tärkeimmäksi tavoitteeksi. He pyrkivät luomaan toimintaympäristöjä, joissa lapsella on mahdollisuus osallistua häntä koskeviin asioihin. Osallisuuden tulee olla lapsen aktiivista kuuntelua ja sitä kautta lapsen maailman näkyväksi tekemistä. Lapsen osallisuuden laadukkuutta määrittelee yhdeksän periaatetta, jotka Lasten oikeuksien komitea on laatinut järjestöjen kanssa yhdessä. Periaatteet määrittelevät toimintoja, joihin lapsi osallistuu. Niiden on oltava avoimia ja informatiivisia, vapaaehtoisia, lasta kunnioittavia, lapselle merkityksellisiä, lapselle sopivia, kaikille avoimia, ohjaajien koulutukseen perustuvia, turvallisia ja riskit huomioivia sekä vastuullisia. (Pelastakaa Lapset ry.)

Wall kirjoittaa artikkelissaan Learning to Learn (suom. oppimaan oppiminen) -metodiin liittyvästä tutkimuksesta. Projekti alkoi vuonna 2003 ja eräs sen lähtökohdista oli oppilaiden kasvava osallisuus ja oppijan näkökulma koulutuksessa. Tutkimuksessa huomattiin, että kun lapsia rohkaisti tekemään aloitteita sekä ottamaan vastuuta oppimisprosessista ja sen tuloksista, he saivat oppimisesta positiivisia kokemuksia. Oppilaiden mielestä kasvanut osallisuus omaan oppimiseen oli hauskaa ja sai heidät laajentamaan oppimista myös koulun ulkopuolelle. Oppilaat esimerkiksi jatkoivat koulun projekteja kotona. (Wall 2012, 283, 292.)

2.2 Toimijuus

Eräs yhteiskuntatieteellisen lapsitutkimuksen avainkäsitteistä on toimijuuden käsite. Lapsuus rakentuu sosiaalisten, taloudellisten sekä kulttuuristen olosuhteiden tulokseksi. Lapset nähdään yhteiskunnallisia toimijoina, jotka ovat itse luomassa lapsuutensa merkityksiä. (Kiili 2006, 24.)

Kun ihminen toimii yhteisössä, hän oppii tietoja ja taitoja, mutta myös ymmärrys omasta minästä muuttuu; kuka olen ja mikä on suhteeni toisiin. Käsitys itsestä toimijana muodostuu. Tahto toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa ovat oleellisia asioita toimijuudessa. Myös aktiivisuus, intentionaalisuus, osallisuus, vaikutus- ja valinnan mahdollisuus, vapaaehtoisuus, sekä taito ja voima valita toimintatavat on myös usein liitetty toimijuuteen. Toimijuudella tarkoitetaan identiteettiä, joka on muodostunut osallistumisen kautta. On opittu toimimaan aloitteellisesti ja vastuullisesti ja lisäksi omataan ymmärrys käytettävissä olevista resursseista. Toimijuuteen liittyy usein se, että toimitaan vastoin totuttua ja kyseenalaistetaan selvänä pidettyä. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 23.)

Toimijuudessa kyse voi olla myös ulkoapäin määriteltujen ehtojen vastustamisesta, uudelleen tulkitsemisesta, hyväksymisestä tai uusintamisesta. Tärkeintä ei ole se, mihin toiminnalla pyritään vaan se, mikä on toimijan kokemus omasta roolistaan. Toimijuus voi olla myös harkitsematonta, hiljaista ja arkista. Kyse voi olla tavanomaisesta osallistumisesta arkipäivän toimintoihin ja vuorovaikutukseen. Tällöin toimijuus ei välttämättä tule aina tiedostetuksi eikä merkitse vahvaa tunnekokemusta. Myös näennäinen toimimattomuus eli se, että kieltäytyy tekemästä päätöksiä, on hiljaista toimijuutta. Yksilökohtaisesta toimijuudesta puhutaan silloin, kun kyse on kuulluksi tulemisesta, subjektina olemisesta, valinnanmahdollisuuksista, päätöksentekoon osallistumisesta tai elämäntapavalinnoista. Toimijuudesta on siis kyse, kun kaksi erilaisessa valta-asemassa olevaa ihmistä toimivat yhdessä niin, että heikommassa asemassa oleva saa arvostusta. Kyse voi olla vaikkapa opettajasta ja oppilaasta. Yhteisöllisessä toimijuudessa ryhmällä tai yhteisöllä on yhteinen ja tavoitteellinen synergia. Esimerkki tästä voisi olla nuorten vertaisryhmä, jossa jaetaan identiteetti, yhteiset kokemukset ja keskinäinen tuki ja aktivoidutaan toimimaan laajemmissa yhteiskunnallisissa rakenteissa. (Korkiamäki 2015, 134–135.)

Toimijuus luo pysyvyyden tunnetta, omistajuutta ja sitoutumista. Se on tunnetta siitä, että omiin asioihin voi ja kannattaa vaikuttaa. Lasten elämässä toimintaympäristöt muuttuvat jatkuvasti ja niiden odotukset ja vaatimukset asettavat uusia haasteita niin lasten toimijuudelle kuin pysyvyydellekin. Lasten toimijuuden kehittymiseen tulee kiinnittää huomiota, sillä jos heillä on tunne oman elämän hallinnasta ja he voivat hyvin, heistä on mahdollista tulla aktiivisia oman elämänsä toimijoita, joilla on halua vaikuttaa yhteisiin asioihin. (Kumpulainen ym. 2010, 25–27.)

Osattomuus ja syrjäytyminen nähdään toimijuuden vastaparina. Kun nuorella ei ole vahvaa toimijan asemaa eikä hän tunne kuuluvansa joukkoon, puhutaan syrjäytymisen kokemuksesta. Ystävien puute sekä heikot taloudelliset ja toiminnalliset resurssit ovat toimijuutta rajoittavia asioita. Keskeistä osallisuuden kokemusten syntymiselle olisikin tuottaa kuulumisen kokemuksia ja tukea toimijuutta. (Korkiamäki 2015, 137.)

Ihminen kasvaa toimijuuteen, jos häntä kohdellaan aktiivisena subjektina, jolla on mahdollisuus tehdä aloitteita ja päätöksiä. Oppilaiden ottaminen mukaan toiminnan suunnitteluun lisää vastuullisuutta. Myös sillä on merkitystä, kenelle on vastuussa. Kun puhutaan toimijuudesta, lasten pitäisi pystyä perustelemaan ratkaisujaan myös toisilleen, kuten myös tarjota osaamistaan ja apuaan toisilleen. Tällöin on kyse relationaalisesta toimijuudesta. (Kumpulainen ym. 2010, 27–28.)

Mahdollisuus vuorovaikutukselliseen toimintaan on oleellista toimijuudessa. Toimijana lapsi tai nuori pystyy vaikuttamaan maailmaan ja niihin sosiaalisiin sidoksiin, joissa elää. Yksilön kokemusmaailma ja yhteiskunnalliset rakenteet, yhteisöt, institutiot ja niihin kytkeytyneet kulttuuriset normit ja odotukset kietoutuvat yhteen. (Korkiamäki 2015, 134.)

2.3 Voimaantuminen

Englanninkieliselle ”empowerment” termille on tieteenalasta ja tutkijasta riippuen monia käännöksiä, kuten voimaantuminen ja valtautuminen. Juha Siitonen (1999) on määritellyt voimaantumista ja käyttää siitä termiä sisäinen voimantunne. Sisäinen voimantunne vapauttaa omia voimavaroja ja vapaata luovuutta. Kun ihminen on saavuttanut sisäisen voimantunteen, hän tahtoo yrittää parhaansa ja hänestä heijastuu myönteisyys. Hän ottaa myös vastuuta yhteisön muiden jäsenten hyvinvoinnista. (Siitonen 1999, 61, 83–84.)

Nousiaisen & Piekkarin (2007) mukaan voimaantuminen ja valtautuminen kuvaavat hyvin osallisuuden tunnetta. Osallisuuden tunne koostuu sekä tunteesta että kompetenssista. Oppilaat kokevat pätevyyttä sekä kokevat roolinsa merkittäviksi. Osallisuutta voidaan mitata sillä, kuinka hyvin oppilas kokee osallisuutta koulun asioissa, niin koulun arkeen, opiskeluun, toteutukseen ja arviointiinkin liittyvissä seikoissa. Oppilaan tulisi päästä sisälle voimaantuneen ja valtautuneen toimijan rooliin. (Mts. 23.)

Osallisuus on tunneperustainen ja yhteenkuuluvuuteen perustuva kokemus, jonka osallistuminen mahdollistaa. Yksilö pystyy vaikuttamaan itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin sekä toimii aktiivisesti ja sitoutuneesti. Keskeistä on yksilön mahdollisuus osallistua päätöksentekoprosessiin. Edellytyksenä osallisuudelle on ihmisen voimaantuminen. Voimaantunut ihminen tuo ilmi ja arvioi toiminnalle asetetut tarkoitukset, tavoitteet ja niiden toteutumisen sekä kykenee näkemään osallisuuden tarjoamat mahdollisuudet vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin. Yksilötasolla voimaantuminen näkyy kykynä päätöksentekoon ja oman elämän ohjaamiseen. Kun ihminen ymmärtää osallisuuden mahdollistamat hyödyt, syntyy kokemus osallisuudesta. (Siitonen 1999 ym. Rouvinen-Wileniuksen 2014, 51–52, mukaan.)

Flöjtin (2000) mukaan nuorten osallisuus paljastuu heidän tunteistaan, tiedoistaan, tarinoistaan ja paikallisista diskursseista. Asioiden tulee tapahtua osallisen tunnetasolla. Nuori on voimaantunut subjekti, tekijä. Nuori kykenee tuomaan ilmi ja arvioimaan toiminnalle asettamansa intentiot ja tavoitteet sekä niiden toteutumisen. Jotta osallisuus toteutuu, nuoren tulee siis päästä sisälle voimaantuneen subjektin positiioon. (Mts. 20.)

3 Oppilaan osallisuus koulussa

Suomalaiset oppilaat ovat pärjänneet hyvin PISA-tutkimuksessa mm. matematiikan ja luonnontieteiden saralla. Toisenlaisen kuvan suomalaisista oppilaista antaa kuitenkin IEA-järjestön CIVIC-tutkimus, joka kertoo asenteista yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista kohtaan. Tutkimuksen mukaan suomalaisilla nuorilla on hyvät yhteiskunnalliset tiedot ja taidot, mutta he eivät ole kiinnostuneita politiikasta eivätkä arvosta kansalaistoimintaa. Muihin Pohjoismaihin verrattuna suomalaiset nuoret osallistuvat kaikkein vähiten oppilaskuntatoimintaan ja muuhun koulun sisäiseen vaikuttamiseen. (Arponen 2007 ym. Alangon 2010, 56, mukaan.)

Pertunmaan yhtenäiskoulussa oppilailla on mahdollisuus osallistua oppilaskunnan toimintaan ja tukioppilastoimintaan. Lisäksi lukuvuonna 2015–16 toteutettiin kouluviihtyvyyttä lisäävä projekti, jonka yksi perusajatuksista oli oppilaiden osallistuminen projektin toteutukseen.

3.1 Oppilaskuntatoiminta

Osallisuudesta ja oppilaskunnasta säädetään lailla. Kaikkien oppilaiden osallisuutta tulee edistää sekä huolehtia siitä, että kaikki oppilaat voivat osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen. Oppilailla tulee olla mahdollisuus ilmaista mielipiteensä heidän asemaansa liittyvistä asioista. Oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista edistää oppilaskunta. (L 1267/2013, 47 a §.)

Oppilaskuntatoiminnan kautta pitäisi systemaattisesti lähteä kehittämään oppilaiden osallisuutta. Esimerkiksi perustaa oppilaskunnan hallitus ja muita osallistumista ja osallisuutta tukevia rakenteita, oppilasedustus opettajien kokouksiin ja järjestetyt tapaamiset oppilaskunnan hallitukselle ja koulun rehtorille. Oppilaskunnan tehtävä on edustaa kaikkia koulun oppilaita. Oppilaskunnassa tulisi olla 1–2 nimettyä oppilasta oppilaskunnan hallituksessa ja he toimivat siellä luokan edustajina. Edustajat vievät luokan ehdotuksia hallitukseen ja tiedottavat luokalle hallituksen päätöksistä. Oppilaskunnan hallituksella on nimetty puheenjohtaja, sihteeri ja muita virkailijoita. Oppilaskunta tekee yhteistyötä esimerkiksi nuorisovaltuuston tai muiden nuorten osallistumista edistävien rakenteiden kanssa. (Manninen 2008, 13.)

Nousiainen ja Piekkari (2007) toteavat, että oppilaiden osallistumiseen vaikuttaa toisaalta omakohtainen kiinnostus osallistua ja vaikuttaa ja toisaalta mahdollisuudet niihin. Oppilaskuntatoimintaa kehittämällä on mahdollista luoda mahdollisuuksia ja keinoja oppilaiden osallistumiseen. (Mts. 23.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö toteuttivat vuosina 2010–2011 Jatkumo-hankkeen. Hankkeessa kerätystä materiaalista löytyi kolme tasoa: oppilaskunnan ohjaajan oma toiminta suhteessa ohjaukseen ja opettajakollegoihin, oppilaskunnan toiminta suhteessa kouluun ja oppimisympäristöön sekä oppilaskunnan suhde kunnan lasten ja nuorten vaikuttamisjärjestelmiin. Oppilaskuntatoiminta näyttäytyi näkymättömänä,

sillä se ei saanut häiritä koulun perustoimintaa kuten opettamista. Oppilaskuntatoiminnan ei siis ajateltu kuuluvan koulun perustoimintoihin. Oppilaskuntaa ohjaavat opettajat kokivat olevansa yksin ja epävarmoja tehtävässään. Opettajat olivat jopa joutuneet pyytämään anteeksi sitä, että oppilaat olivat aktiivisia. Oppilaskunnan hallituksen kokouksille oli vaikeaa löytää sopivaa aikaa koulupäivän aikana ja jopa välitunteja jouduttiin käyttämään. (Karhuvirta & Mäntysalo-Lamppu 2012, 105–106.)

Muille koulun oppilaille oppilaskuntatoiminta näyttäytyi vieraana ja etäisenä. Toiminnan ajateltiin sisältävän vain ”tylsää” kokouksia eikä niiden tarkoitusta ymmärretty. Oppilaskuntatoiminnassa korostui hallituksen jäsenten työskentely. Työ, mitä oppilaskunnat tekivät kouluyhteisön hyväksi tai yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa, jäi taka-alalle. Oppilaat myös kokivat, että esitykset kuntaan katosivat johonkin eikä niitä käsitelty kunnolla. (Mts. 106.)

Pertunmaalla oppilaskunnan hallitus valitaan aina syksyisin lukuvuoden alkaessa. Hallitukseen on valittu vuosittain äänestämällä kaksi oppilasta vuosiluokilta 6.–9. Jokainen luokka äänestää jäsenet keskuudestaan. Lukuvuonna 2015–16 oppilaskunnan hallitukseen kuului siis yhteensä 8 oppilasta. Syksystä 2016 alkaen uutta opetussuunnitelmaa otetaan asteittain käyttöön. Uuden opetussuunnitelman mukaan oppilaskunnan hallitukseen valitaan oppilaat vuosiluokilta 1.–9. Syksyllä 2016 Pertunmaan Yhtenäiskoulun oppilaskunnan hallitus muodostuu 18 oppilaasta. Ohjaavia opettajia oppilaskunnalla on jatkossa kaksi, aiemmin tätä tointa on hoitanut yksi opettaja.

3.2 Tukioppilastoiminta

Tukioppilastoiminta on Mannerheimin Lastensuojeluliiton alaista toimintaa ja se kattaa lähes kaikki Suomen koulut. Tukioppilaat ovat 8. ja 9. luokkalaisia vapaaehtoisia nuoria, joiden tarkoitus on luoda hyvää kouluhenkeä sekä toimia silminä ja korvina

koulun arjessa. Toiminnan tavoitteiksi Lastensuojeluliitto on määritellyt toiset huomioivan käyttäytymisen edistämisen koulussa, nuorten osallisuuden lisäämisen koulussa, ongelmien ennaltaehkäisemisen sekä yksilönä kehittymisen. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto.)

Tukioppilastoiminnan on tarkoitus nivoutua mahdollisimman kiinteäksi osaksi koulujen käytäntöä ja toimintaa ohjaavat ensisijaisesti koulun omat arvot. Näiden lisäksi MLL on määritellyt yleisiä arvoja tukioppilastoiminnalle. Niitä ovat suvaitsevaisuus, vapaaehtoisuus, luottamuksellisuus ja ilo. Tukioppilastoiminta on vapaaehtoista ja siihen järjestetään koulutus. Koulutuksessa hyödynnetään toiminnallisen oppimisen keinoja, ryhmytetään oppilaita ja viritetään vastuullista asennetta toisia ihmisiä ja elämään kohtaan. Toiminnan keskiössä on oppilaiden aktivoiminen itse kehittämään keinoja, joilla kehittää yhteishenkeä ja ehkäistä koulukiusaamista. Kummiluokkatointa, teemapäivät ja välituntitoiminta ovat esimerkkejä tukioppilaiden toimintamuodoista. (Perho 2007, 7.)

Yleensä tukioppilastoimintaa pidetään koulussa tärkeänä, mutta sitä ei kuitenkaan mielletä koulun yhteiseksi asiaksi. Tukioppilaita ohjaavat aikuiset kokevat jäävänsä yksin, koska opettajia on vaikeaa saada mukaan toimintaan. Toiminnan tavoitteet ja sisällöt jäävät kouluyhteisön jäsenille epäselviksi ja on vaikeaa saada koko yhteisö sitoutettua toimintaan ja sen kehittämiseen. Perhon (2007) mukaan haasteena on siis yhtenäisyyden huomioiminen sekä toiminnallisuutta korostavien oppilasmenetelmien toteuttaminen koulujen toiminnassa. Myös tukioppilaiden sitoutuminen tavoitteelliseen toimintaan on osoittautunut haasteelliseksi. Tukioppilaina toimimisen motiivit ja toimintakokemukset sekä toiminnasta muilta oppilailta saatu palaute asettuvat tällöin pohdinnan alle. (Mts. 7–8.)

Pertunmaan Yhtenäiskoulussa oli lukuvuonna 2015–16 20 tukioppilasta. He olivat 8. ja 9. luokan oppilaita ja itse hakeutuneet tukioppilaisiksi. Ohjaavia opettajia heillä oli

kaksi, jotka molemmat ovat käyneet MLL:n koulutuksen tukioppilaita ohjaaville opettajille. Oppilaat hakevat yleensä 8. luokalla tukioppilaiksi ja ohjaavat opettajat tekevät valinnat tukioppilaista. Kaikki eivät pääse tukioppilaiksi, vaan hakijoista valitaan tukioppilastoimintaan soveltuvat oppilaat. Tukioppilaat on koulutettu yhden päivän mittaisella koulutuksella 8. luokalla.

3.3 Yhteisöllinen toimintakulttuuri

Kuten aiemmin mainittiin, osallisuus on syrjäytymisen vastavoima. Yhteisöön kiinnittyminen ja liittyminen ovat siis olennaisia osallisuuden toteutumisessa. Yhteisöllisyyden tarkastelu tästä kontekstista on siis olennaista.

Yhteisöllisyys on kokemuksellista, sillä yksilö kokee yhteisöllisyyttä ryhmän toiminnassa. Yhteisöllisyys viittaakin sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen, tapaan tai toimintaperiaatteeseen. (Lehtonen 1990 ym. Koivulan 2010, 22, mukaan.)

Kouluilla on omat toimintakulttuurinsa, jotka oppimisen lisäksi vaikuttavat oppituntien ulkopuoliseen toimintaan, kuten juhliin, teemapäiviin ja tapahtumiin. Toimintakulttuuri koostuu oppimisympäristön rakenteista, pedagogisista käytännöistä sekä koulun aikuisten ja oppilaiden välisistä vuorovaikutussuhteista. Olennaista on siis se, kuinka aikuinen kohtaa oppilaan ja kuinka oppilas tulee koulussa kuulluksi. Kun toimintakulttuuri on yhteisöllistä, kaikki tuntevat vastuunsa koulun fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta oppimisympäristöstä. Koulun aikuiset ja oppilaat siis yhdessä suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat koulun toimintaa. Oppilaat kokevat osallisuutta saadessaan osallistua ja vaikuttaa koulun yhteisiin asioihin. (Nousiainen & Piekkari 2007, 10.)

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ja Helsingin kaupungin tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden (8. ja 9. luokka) kokemuksia koulun toimintakulttuurin yhteisöllisyydestä. Yhteisölliseen toimintakulttuuriin vaikuttavat osatekijät olivat oppilaiden kokemus osallisuudesta, oppilaiden osallistuminen koulun toimintoihin ja vuorovaikutuksen toimivuus koulussa. Tutkimuksen aineistona käytettiin kouluterveyskyselyjä vuosilta 1996–2010. Tutkimuksen mukaan koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri oli yhteydessä oppilaiden opiskelutaitoihin, koulu-uupumukseen ja sosiaalisiin taitoihin. Toimiva vuorovaikutus kouluyhteisössä ja oppilaiden osallistuminen koulun toimintoihin tukivat opiskelutaitoja ja suojasivat ongelmilta. (Roine, Puusniekka, Luopa, Kinnunen & Jokela 2011, 3.)

4 Aikaisemmat tutkimukset ja kehittämistoiminta

Kiilin (2006) tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella lasten osallistumisen ehtoja ja osallistumiseen tarvittavia voimavaroja. Kiili pyrki myös kehittämään lasten osallistumista niin, että lasten omat kokemukset otetaan huomioon osallistumisen mahdollisuuksien kehittämisessä. Tutkimuksen mukaan osallistumiseen vaikuttavat sosiaaliset rakenteet liittyivät kouluun instituutiona ja koulun tapaan järjestää sukupolvien välisiä ja lasten keskinäisiä suhteita. Myös lasten ja aikuisten erilaiset voimavarat, rakenteellisten ratkaisujen mahdollistama pääsy näihin voimavaroihin ja niihin liittyvä valankäyttö ja valtasuhteet vaikuttivat lasten osallistumiseen. (Kiili 2006, 12, 90–91.)

Opetusministeriö toteutti vuosina 2005–2007 hankkeen Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu. Tavoitteena oli lasten ja nuorten osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien lisääminen perusopetuksessa, toisen asteen opetuksessa sekä kunnassa. Opettajat saivat koulutuksen kautta konkreettisia työkaluja ja malleja toimintojen kehittämiseen. Opettajien asenteet oppilaskuntatoimintaa ja oppilaiden osallisuutta

kohtaan muuttuivat myönteisemmiksi koulutuksen myötä. Oppilaskuntatoiminta lisääntyi hankkeessa mukana olleissa kunnissa ja myös muita nuorten osallisuutta tukevia rakenteita syntyi. (Manninen 2008, 3.)

Perho (2007) on tutkimuksessaan arvioinut tukioppilastoiminnan roolia ja merkityksiä kouluissa. Hän tarkasteli toimintaa yhteisöllisyyden ja osallisuuden tukijana oppilaiden, opettajien, rehtoreiden ja MLL:n näkökulmista. (Mts. 4.)

Alanko (2010) tarkastelee tutkimuksessaan lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia oululaisen nuorisovaikuttamisen mallin kontekstissa. Tutkimuksen aineisto koostuu sekä kyselytutkimuksesta että haastatteluista ja tutkimusjoukko koostuu 9. luokan oppilaista. Tutkimuksessa oppilaat muistelivat osallistumisen ja vaikuttamisen kokemuksia koko kouluajaltaan. (Mts. 58–60.)

Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry:n hallinnoima osallisuushanke Salli toimi Itä- ja Keski-Suomen Kaste-alueella Pohjois-Karjalassa, Pohjois-Savossa, Etelä-Savossa ja Keski-Suomessa. Hanke sai Raha-automaattiyhdistyksen rahoitusta vuosina 2011–2014. Tavoitteena oli lisätä heikossa asemassa olevien ihmisten osallisuutta sekä vahvistaa kuntien ja järjestöjen välistä yhteistyötä palvelujen suunnittelussa ja toteutuksessa. Osallisuuden edistämiseksi kehitettiin ja kokeiltiin erilaisia toimintamalleja ja -tapoja. Kehittämisessä olivat mukana alueella asuvat erilaisissa elämäntilanteissa olevat ihmiset. (Jämsen & Pyykkönen 2014, 8.)

HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children) teki 2013–14 laajan tutkimuksen Tsekissä 11-, 13- ja 15-vuotiaista koululaisista. Tutkimus oli osa laajempaa kokonaisuutta, joka käsitti useita maita Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa. HBSC tutki, onko osallistumisella järjestettyihin vapaa-ajan aktiviteetteihin (Organized Leisure-Time Activities eli OLTA) yhteyttä suorituskykyyn koulussa. Sitoutuminen kouluun, kouluun

liittyvä stressi ja akateeminen suoriutuminen olivat erityisiä kiinnostuksen kohteita. Tutkimuksen mukaan yhteys näiden väliltä löytyi. (Badura, Sigmund, Madarasova Geckova, Sigmundova, Sirucek, van Dijik & Reijneveld 2016, 1–2.)

YAMK-töissä osallisuutta on tutkittu paljonkin. Hanna Karhila (2016) tutki lasten ja vanhempien osallisuutta päiväkodissa. Ritva Määttä ja Riikka Väisänen (2015) ovat tutkineet terveyttä, hyvinvointia ja oppimista tukevia asioita koulussa. Leni Pennasen (2014) tutkimus käsittelee osallisuutta koulun nuorisotyön näkökulmasta. Mirka Vainikka ja Petrus Väärälä (2014) ovat pohtineet työssään sitä, miten oppilaiden osallisuutta vahvistetaan opettajien osallisuutta kehittämällä. Koulukontekstissa toteutetut opinnäytetyöt keskittyvät huomattavasti suurempiin kouluihin kuin se, missä itse tutkimukseni toteutan. 159 oppilaan yhtenäiskoulu on toimintaympäristönä hyvin erilainen kuin usean sadan oppilaan koulu.

5 Kouluviihtyvyyshankkeen tausta ja eteneminen

Harinen ja Halme (2012) kirjoittavat siitä, kuinka kansainvälisissä tutkimuksissa suomalaislasten kouluviihtyvyys näyttäytyy heikkona, voidaan puhua jopa koulukielteisyydestä. Myös oppilaiden ja opettajien keskinäinen suhde näyttäytyy ongelmallisena. Kansainvälisissä vertailuissa on tullut ilmi, että suomalaislapset näkevät koulun paikkana, jonne tullaan kavereiden takia, ei oppimisen. (Mts. 12.)

Toisin kuin Suomessa, Yhdysvalloissa oppilaat viihtyvät koulussa. Oppilaista 63 % viihtyvät koulussa ja ovat innoissaan koulun käynnistä. Opiskelijakyselyissä on selvitetty syitä kouluinnostukseen. Opiskelijat mainitsevat syiksi parhaan ystävän koulussa,

turvallisuuden tunteen koulussa, opettajan saa oppilaan tuntemaan, että koulutyö on tärkeää, mahdollisuuden näyttää joka päivä parastaan ja sen, että oppilas saa palautetta hyvästä koulutyöstä. (Lopez 2011, 1.)

Pertunmaalla on tartuttu tähän Perusopetuksen laadun kehittäminen- projektin muodossa. Osa projektia oli oppilaiden osallisuuden ja kouluviihtyvyyden vahvistaminen oppilaitoksessa. Kouluviihtyvyys koostuu yhteisen tekemisen aikaansaamasta mielihyvästä, mutta myös itse osallistuminen ja osallisuuden kokemukset ovat tärkeitä. Vuonna 2011 YK:n lasten oikeuksien komitea suositteli Suomelle, että erityistä huomiota tulisi kiinnittää lasten hyvinvointiin kouluissa, lasten oikeuteen saada mielipiteensä huomioon otetuiksi ja selvittää syitä lasten huonoon kouluviihtyvyyteen. Kansainvälisissä vertailuissa on tullut ilmi, että vaikka oppimistulokset ovatkin erinomaisia, suomalaislapset viihtyvät huonosti kouluissa. Komitean mukaan tämä on uhka lasten oikeuksien toteutumiselle. (Harinen & Halme 2012, 3.)

Pertunmaan kunta haki Opetus- ja kulttuuriministeriöltä valtion erityisavustusta esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämiseen vastaamaan tulevaisuuden vaatimuksia lukuvuodelle 2015–16. Tavoite oli kehittää koulujen toimintamaailmaa ja käytänteitä OPS 2016 hengen mukaisesti. Kehittämiskohteeksi määriteltiin oppilaskunnan ja tukioppilastoiminnan tukeminen, oppilaiden osallisuuden vahvistaminen ja kannustaminen toimintaan. Perusopetuksen laadun kehittäminen-projekti sai OKM:ltä rahoitusta 1000 euroa. Keväällä 2015 Pertunmaan kouluissa toteutettiin kouluviihtyvyysskysely, jonka tulosten pohjalta alettiin suunnitella toimintaa. Opettajakokouksessa lukuvuoden 2015 alussa päätettiin, että tukioppilaat ja oppilaskunta alkavat suunnitella ja toteuttaa toimintaa koulukuraattorin johdolla. Tuolloin toimin itse koulukuraattorina Pertunmaalla ja olin päävastuussa projektista. Lisäksi tukioppilaita ohjaavat kaksi opettajaa sekä oppilaskuntaa ohjaava opettaja olivat mukana projektissa. Yhteisöpedagogiksi opiskeleva kouluavustaja teki myös opinnäytteensä

projektista ja toimi ohjaavana aikuisena projektissa. Aikuisia oli kaikkiaan viisi ja oppilaita noin 25.

Projekti käynnistettiin heti lukuvuoden alussa syksyllä 2015. Ensimmäisessä kokouksessa oppilaiden kanssa päätettiin järjestää kaksi toimintapäivää, joihin molemmat koulut osallistuvat. Toinen päivä pidettäisiin syksyllä ja toinen keväällä. Oppilaat pitivät tärkeänä, että päivät sisältävät ryhmätoimintoja ja ryhmät kootaan niin, että oppilaat joutuvat tutustumaan niihin, joiden kanssa yleensä eivät ole tekemisissä. Tukioppilaat päättivät myös suunnitella hassuttelupäiviä, esim. hattu päässä koko päivän. Näihin myös koulun aikuiset osallistuisivat. Hankerahalla päätettiin hankkia jotakin pysyvää koululle, joka lisäisi kouluviihtyvyyttä. Molemmilla kouluilla päätettiin järjestää oppilaille idealaatikko, johon oppilaat saavat laittaa ehdotuksia hankinnoiksi.

Alun perin projektin toimintaa toteuttamaan valittiin opettajakokouksen päätöksellä tukioppilaat ja oppilaskunnan yläasteikäiset oppilaat. Ensimmäisen toimintapäivän jälkeen päätettiin projektia ohjaavien aikuisten toimesta ottaa mukaan myös muut 9. luokan oppilaat, vaikka he eivät kuuluneetkaan tukioppilaisiin tai oppilaskuntaan. Oppilaat olivat itse tuoneet esille, että he haluaisivat osallistua suunnitteluun ja toteutukseen. Toisaalta osa tukioppilaista olivat epävarmoja siitä, haluavatko jatkaa suunnittelua. Oppilaille annettiin myös vapaus kieltäytyä teemapäivien suunnittelusta ja järjestämisestä.

6 Oppinäytetyön toteutus

6.1 Kehittämistyön eteneminen

Informoin oppilaskuntaa ja tukioppilaita tutkimuksestani heti toisen toimintapäivän jälkeen toukokuun alussa 2016. Tiedostin, että aikaa haastattelujen tekemiselle jää niukasti, mutta minusta oli tärkeää varmistaa, että tutkimukseni ei vaikuttaisi oppilaiden halukkuuteen osallistua toimintapäivään ja sen suunnitteluun. Jaoin oppilaille tiedotteen tutkimuksesta (liite 4) sekä allekirjoitettavat lupalaput sekä oppilaille itselleen ja vanhemmille (liitteet 5 ja 6). Korostin oppilaille, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista eikä osallistuminen tai osallistumatta jättäminen vaikuta muuhun koulunkäyntiin tai arvosteluihin.

Kun tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, täytyy tutkittavat jotenkin motivoida osallistumaan tutkimukseen. Sosiaalitieteissä voidaan tutkimuksia perustella pyrkimyksellä tuottaa tietoa, jotta esimerkiksi sosiaalisten ongelmien tunnistaminen, hoito ja ennaltaehkäisy toimisivat jatkossa paremmin. Usein tutkimuksessa on mahdollonta luvata konkreettisia saavutuksia, mutta silti suomalaiset keskimäärin suhtautuvat myönteisesti kaikkeen tieteelliseen tutkimukseen. Tarkkaa tutkimustietoa ei ole siitä, mitkä ovat tutkimukseen osallistumisen tai kieltäytymisen syyt. Voidaan olettaa, että arkaluontoisia aiheita koskeviin tutkimuksiin ei osallistuta yhtä halukkaasti kuin neutraaleja aiheita koskeviin. Myös omaa arkea koskettavat tutkimukset koetaan luultavasti mieluisammiksi kuin kaukaisilta tuntuvat tutkimusaiheet. Myös rekrytoinnin tapa voi vaikuttaa tutkimukseen osallistumiseen. (Kuula 2006, 155–158.)

Oppilaiden kiinnostus tutkimusta kohtaan oli vähäistä. Projektin suunnitteluun osallistuneista oppilaista vain kahdeksan ilmoitti halukkuutensa haastatteluun osallistumiselle. Tutkimusjoukko uhkasi jäädä pieneksi, joten laajensin tutkittavien joukkoa. Pyysin haastatteluun mukaan myös 7. luokan oppilaita, joista neljä oppilasta osallistui haastatteluun. Haastateltavia oli siis yhteensä 12 oppilasta ja haastatteluja kuusi.

Vilkka (2015) kokoaa yhteen aiempaa tutkimuskirjallisuutta (mm. Tuomi & Sarajärvi 2002) ja esittää, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole väliä. Määrää enemmän tutkimusaineiston kokoa säätelee laatu. Tutkimusaineiston tulee toimia välineenä asian tai ilmiön ymmärtämisessä tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan muodostamisessa. Laadullinen tutkimus ei tavoittele yleistettävyyttä kuten määrällinen tutkimus. Tavoitteena on ennemminkin ilmiön selittäminen ymmärrettäväksi ja sitä kautta mahdollisuus ajatella toisin. Tähän riittää pienikin tutkimusaineisto, jos analyysi tehdään perusteellisesti. (Vilkka 2015, 150.)

Oppilaat haastateltiin toukokuun lopulla 2016. Äänimateriaalia oli yhteensä 3 tuntia 46 minuuttia ja litteroitua tekstiä yhteensä 59 sivua (fonttiCalibri, fonttikoko 11). Lisäksi jokainen haastatteluun osallistunut oppilas merkitsi paperille asteikkokysymyksen vastauksen ja oppilasryhmä kirjoitti paperille osallistavaan unelmakouluun liittyviä asioita.

6.2 Opinnäytetyön tavoite ja tarkoitus

Opinnäytetyöni tarkoituksena on vahvistaa Pertunmaan yhtenäiskoulussa lasten ja nuorten osallisuutta edistäviä toimintamuotoja. Tavoitteenani on tutkia oppilaiden kokemuksia osallisuudesta ja osallistumisen mahdollisuuksista oppilaitoksessa. Erityi-

sesti huomiota kiinnitetään Perusopetuksen laadun kehittäminen-projektissa järjestettyihin teemapäiviin, oppilaskuntaan ja tukioppilastoimintaan mutta myös muuhun koulun toimintaan. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista osallistuu joko tukioppilas- tai oppilaskuntatoimintaan. Osa tukioppilaista kuuluu myös oppilaskuntaan. Tutkimusjoukkoon kuuluu myös oppilaita, jotka eivät ole oppilaskunnassa tai tukioppilaita.

Pyrin saamaan opinnäytetyölläni vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia kokemuksia oppilailla on osallisuutta vahvistavista toiminnoista koulussa kuluneen lukuvuoden ajalta?
2. Miten osallisuutta oppilaitoksessa voidaan oppilaiden mukaan edistää?

6.3 Opinnäytetyön menetelmällinen lähestymistapa

Todellisen elämän kuvaaminen on lähtökohta kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa. Kohteen kokonaisvaltainen tutkiminen on tärkeää, vaikka todellisuus itsessään onkin moninainen. Tapahtumat muovaavat toinen toisiaan ja niiden väliltä on mahdollista löytää monen suuntaisia suhteita. Laadullisessa tutkimuksessa tosiasioiden löytäminen ja paljastaminen ovat tärkeämpiä kuin jo olemassa olevien väittämien todentaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.)

Totuuden löytyminen tutkittavasta asiasta ei ole merkittävää laadullisessa tutkimuksessa. Tavoite on ennemminkin muodostaa tutkimisen aikana tulkintoja ja niiden avulla esittää jotain ihmisen toiminnasta jotakin sellaista, joka on välittömän havainnon tavoittamattomissa. Nämä asiat ovat kuin arvoituksia, joiden ratkaiseminen on

tavoitteena tutkimukselle. Tulkinnessa ikään kuin keritään auki merkityssuhteita. Tutkimuksessa luodaan malleja, ohjeita, toimintaperiaatteita, tietoa tai kuvauksia tutkitavasta asiasta. (Alasuutari 1994; Varto 1992, Vilkan 2015, 120, mukaan.)

Kehitystyössä avaintermi on käytännöllinen interventio. Tarkoitus on saavuttaa uusia tai parannettuja tuotteita, tuotantovälineitä tai -menetelmiä ja palveluja. Opinnäytetyöni on kehitystyö, joka kuuluu tutkimuksellisen kehittämistoiminnan alle. (Toikko & Rantanen 2009, 20.) Tutkimuksellinen kehittämistoiminta on väljä yleiskäsite, joka kuvaa tutkimustoiminnan ja kehittämistoiminnan yhteyttä. Kun puhutaan kehittävästä tutkimuksesta, ajatellaan, että kuljetaan tutkimuksellisista kysymyksenasetteluista ja metodologisista tarkasteluista kohti konkreetista kehittämistoimintaa. Suunta on kehittämisessä, vaikka pääpaino on tutkimisessa. Voidaan puhua myös tutkimuksellisesta kehittämistoiminnasta. Siinä käytännön ongelmat ja kysymykset ohjaavat tiedontuotantoa, joka tapahtuu aidoissa käytännön toimintaympäristöissä. Tiedontuoton apuna toimivat tutkimukselliset asetelmat ja menetelmät. Tässä korostetaan kehittämistoiminnan tutkimuksellista puolta ja pääpaino on kehittämistoiminnassa, jossa hyödynnetään tutkimuksellisia periaatteita. (Mts. 21–22.)

Opinnäytetyössäni on piirteitä toimintatutkimuksesta, vaikka se ei varsinainen toimintatutkimus olekaan. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 55) mukaan mikä tahansa ihmisten sosiaaliseen toimintaan liittyvä tutkimus voidaan ymmärtää toimintatutkimukseksi, jos tutkimus käy vuoropuhelua kohdeyhteisön kanssa ja vaikuttaa sen toimintaan. Toimintatutkimuksen ajatellaan olevan enemmänkin lähestymistapa kuin varsinainen tutkimusmenetelmä. Toimintatutkimuksessa yhdistetään käytännön kehittämistyö ja tutkimus, tutkimusta ikään kuin ohjaa käytännön intressi. Tutkija haluaa tietää, miten asiat voisi tehdä paremmin ja pyrkii löytämään tietoa, joka palvelee käytänteiden kehittämistä. Toimintatutkimus on tutkimusta toiminnan sisällä toiminnan kehittämistä varten. Toimintatutkimuksessa oleellista on selvittää, kuinka

asioiden tulisi olla ja kuinka tämä asiointila saadaan aikaan. Millaista tietoa tarvitaan kehittämisen tueksi? Tietoa ei tavoitella vain tietämisen vuoksi vaan tiedon tulee olla sellaista, joka voi parantaa käytänteitä. Ihmisen toiminta on järjen ohjaamaa ja toimintaan liittyy usein piilevää tietoa. Tämän hiljaisen tiedon nostaminen tietoisuuteen ja keskusteluun on yksi toimintatutkimuksen tarkoitus. (Heikkinen 2015, 204–205, 209.)

Oleellista toimintatutkimuksessa on selvittää, kuinka asioiden tulisi olla ja kuinka tämä haluttu asiointila saadaan aikaan sekä millaista tietoa kehittämisen tueksi tarvitaan. Toimintatutkimuksessa käytännön toimijat yhdessä toistensa kanssa pohtivat ja kehittävät työtään sekä kehittelevät vaihtoehtoja ongelmien ratkaisemiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi. (Mts. 208, 217.)

Opinnäytetyössäni hyödynnettiin toimintatutkimuksen periaatteita. Oppilaat pohtivat osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuuksia oppilaitoksen arjessa ja osallistuvien menetelmien avulla oppilaat kehittivät osallistumisen mahdollisuuksia. Haastattelun sekä osallistavien menetelmien avulla oppilaat osallistuivat kehittämistyöhön. Oppilaat kertoivat millä tavalla he ovat kuluneen lukuvuoden aikana osallistuneet koulun toimintaan ja millaista se on ollut. Kysyin oppilailta myös konkreettisia ehdotuksia, mitä he tekisivät toisin ensi kerralla. Asteikkokysymysten avulla (ks. tarkemmin seuraava luku) oppilaat kertoivat, millaista toiminta on heidän mielestään ollut. Tulevaisuuskysymysten avulla oppilaat ideoivat koulun, jossa oppilaat saavat osallistua koulun toimintaan. Tämä toteutettiin joko piirtämällä tai kirjoittamalla. Myös ideoinnin aikainen keskustelu tallennettiin ja jatkoin haastattelua apukysymyksillä.

Laadullisessa tutkimuksessa tiedon keruun instrumenttina suositaan ihmistä, tutkija luottaa omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittavien kanssa. Myös esimerkiksi lomakkeita ja testejä voidaan käyttää täydentävän tiedon hankkimisessa. Laadullisen

tutkimuksen lähtökohtana ei ole hypoteesien testaaminen vaan aineistoa tarkastellaan monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. Tutkija ei määrää sitä, mikä on tärkeää. Esimerkiksi teemahaastattelu ja ryhmähaastattelu tuovat tutkittavien näkökulmia esille. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.)

6.4 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voidaan kerätä monin eri tavoin. Monesti aineiston keräämistavaksi valikoituu haastattelu, eli kokemusten kerääminen puheen muodossa. Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on hyvin yleisesti käytetty tutkimushaastattelun muoto. Siinä poimitaan tutkimusongelmasta keskeiset aiheet tai teemat, joita haastattelussa täytyy käsitellä tutkimusongelmaan vastaamiseksi. Ei ole merkitystä, missä järjestyksessä teemoja haastattelussa käsitellään. Teemat voidaan käsitellä haastateltavan kannalta luontevassa järjestyksessä. (Vilka 2015, 122, 124.)

Haastatteluihin osallistui 12 oppilasta luokilta 7.–9. Haastatteluja oli yhteensä kuusi, joista viisi oli ryhmähaastatteluja ja yksi yksilöhaastattelu. Haastatelluista oppilaista tyttöjä oli yhdeksän ja poikia kolme. Oppilaista kahdeksan oli lukuvuonna 2015–16 toiminut tukioppilaana ja osallistunut projektin toiminta päivien suunnitteluun ja toteutukseen. Näistä kahdeksasta oppilaasta kaksi oli ollut myös oppilaskunnan jäsenenä ko. lukuvuonna. Haastatelluista oppilaista neljä ei kuulunut lukuvuonna 2015–16 oppilaskuntaan, ei ollut tukioppilaana eikä osallistunut projektin teemapäivien suunnitteluun tai toteutukseen.

Kehittämistyöhöni liittyvä tutkimusaineisto kerättiin sekä haastatteluilla (liite 1 ja liite 2) että osallistavien menetelmien avulla. Haastattelurunkoja on kaksi, sillä kysymykset 2. ja 3. on muotoiltu hieman eri tavalla 7. luokan oppilaille johtuen siitä, että he eivät olleet mukana projektin toteuttamisessa eikä heillä ole vielä ollut mahdollisuutta toimia tukioppilaina. Alun perin tarkoituksena oli haastatella oppilaita nimenomaan ryhmähaastattelulla, sillä oman arvioni mukaan se olisi paras keino saada tietoa oppilailta. Ensinnäkin oppilaat rohkaistuisivat tulemaan haastatteluun yhdessä ja toisaalta haastattelun aikana asioita nousisi enemmän esille yhteisen keskustelun kautta. Yksi tutkimukseen osallistuneista oppilaista tahtoi yksilöhaastattelun ja tämän suominen hänelle oli mahdollista, sillä tässä tutkimuksessa tulosten kannalta ei ole merkitystä, onko tieto koottu oppilaita yksilö- vai ryhmähaastattelulla.

Ryhmähaastattelussa tavoite on saada oppilaat kuuntelemaan toisiaan sekä rakentamaan keskustelusta uusia ajatuksia. Asiat tulee esittää rauhallisesti, antaa aikaa ajatteluun, kuunnella jokaista vuorotellen ja rohkaista keskustelemaan asiasta. Oppilaita on tarkkailtava haastattelun aikana; missä asioissa he ovat samaa mieltä ja missä voivat ilmaista rohkeasti mielipiteensä. Apukysymyksillä voi tukea sekä omien mielipiteiden ilmaisua, että yhteistä keskustelua. Sopivia aiheita ryhmähaastatteluun ovat esimerkiksi yhteiset kokemukset. (Aarnos 2015, 168–169.)

Oppilaiden kanssa käydyissä haastatteluissa tarkasteltiin neljää teemaa ja näihin liittyviä oppilaiden omia kokemuksia. Nämä käsitellyt teemat olivat osallistuminen projektityöskentelyyn tai projektin toimintoihin, tukioppilastoiminta, oppilaskuntatoiminta sekä osallistumisen mahdollisuudet koulussa yleensä. Haastattelun aikana oppilas vastasi teemoihin omien kokemustensa perusteella joko toimijana tai toiminnan kohteena. Esimerkiksi, vaikka oppilas ei olisi toiminut oppilaskunnan jäsenenä, hän pohti oppilaskunnan toimintaa omien ajatustensa ja näkemystensä kautta.

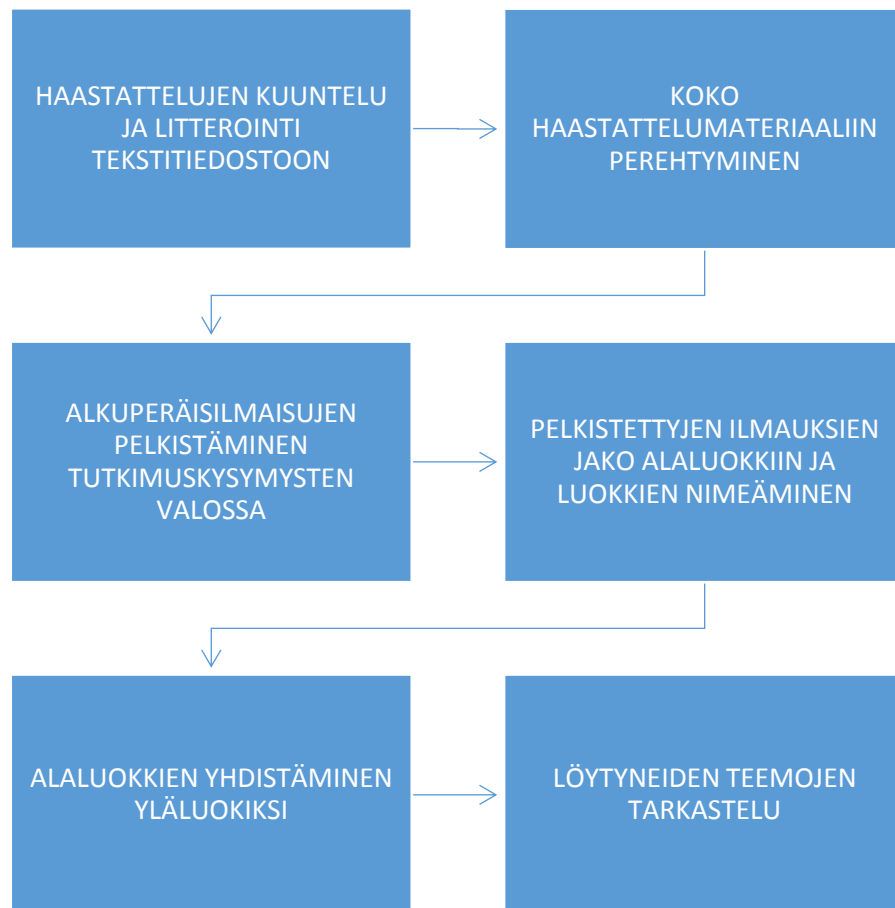
Haastattelun yhteydessä käytin asteikkokysymystä (liite 3) ja tulevaisuuskysymystä. Asteikkokysymyksen avulla oppilaat kertoivat, miten mukavaksi kokivat toiminnan, jossa olivat mukana. Asteikko oli yhdestä kymmeneen (1–10), jossa yksi tarkoitti hyvin epämukavaa toimintaa ja 10 erittäin mukavaa toimintaa. Asteikkokysymys kirjattiin näkyville paperille. Asteikkokysymyksen vastauksen avulla minun oli haastattelijana helpompi pyytää oppilaita pohtimaan konkreettisia asioita vastauksen takana.

Tulevaisuuskysymyksessä keskityttiin miettimään osallistumisen mahdollisuuksien kehittämistä oppilaitoksessa. Oppilaat ideoivat koulun, jossa he saavat osallistua koulun toimintaan. He piirsivät ja kirjoittivat suurelle paperille, millaista koulussa on, mitä oppilaat tekisivät siellä, mitä opettajat tekisivät, kenelle oppilaat veisivät ehdotuksensa. Asteikkokysymystä käytin apuna motivoidessani oppilaita tulevaisuuskysymyksen pohtimiseen. Pyysin heitä miettimään, miksi vastasivat tietyllä numerolla tai mitä olisi vaatinut, että numero olisi ollut korkeampi.

6.5 Aineiston analysointi

Aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta luodaan teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, ne eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Koska analyysi on aineistolähtöistä, ei aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ole merkitystä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97.)

Aineiston analysoinnin prosessi (kuvio 1) on monivaiheinen. Se koostuu haastatteluaineiston kuuntelusta ja litteroinnista, koko kerättyyn aineistoon perehtymisestä, alkuperäisilmausujen pelkistämisestä, pelkistettyjen ilmausujen luokittelusta ja luokkien nimeämisestä, luokkien yhdistämisestä ja löytyneiden teemojen tarkastelusta.



Kuvio 1. Analyysin prosessi.

Oppilaiden haastattelut tallennettiin ääninauhoille. Haastattelujen valmistumisen jälkeen litteroin eli kirjoitin haastattelut puhtaaksi kokonaisuudessaan sanatarkasti. Hirsjärven ym. (2007, 217) mukaan on tavallisempaa litteroida aineisto, kun alkaa

tehdä päätelmiä suoraan nauhoista. Litteroinnin jälkeen aloin perehtyä koko haastattelumateriaaliin eli litteroituun haastatteluaineistoon, paperille kirjattuun asteikkokysymykseen ja unelmakoulumateriaaliin. Unelmakoulu-tuotoksiin tutustuessani huomasin, ettei papereille ollut tullut mitään sellaista, jota ei olisi tullut jo esille haastattelussa. En siis tehnyt niistä tuotoksista erikseen mitään yhteenvetoa. Asteikkokysymyksen vastauksista tein oman kuvionsa (kuvio 3).

Analyysin teknisessä vaiheessa aineiston alkuperäisilmaisuja aletaan pelkistää. Aineistosta täytyy ensin tunnistaa ne asiat, joita ollaan tutkimassa. Tämä tapahtuu niin, että aineistoa tutkitaan tutkimuskysymysten valossa ja etsitään niihin vastauksia. Alkuperäisilmaisuja pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi. Nämä ilmaisut ryhmitellään yhtäläisten ilmaisujen joukoiksi omaan alaluokkaansa ja annetaan niille sisältöä kuvaava nimi. Tutkija päättää, millä perusteella ilmaisut kuuluvat samaan kategoriaan ja siksi ryhmittely onkin hyvin kriittinen vaihe. Analyysi jatkuu niin, että saman sisältöisiä alaluokkia yhdistetään toisiinsa ja näin muodostetaan yläluokkia, jotka nimetään taas sisältöä kuvaavalla nimellä. Viimein myös yläkategoriat yhdistetään kaikkia kuvaavaksi luokaksi. Alaluokkien, yläluokkien ja yhdistävän luokan avulla voidaan vastata tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102–103.)

Alaluokat	Yläluokat
Hyvät kokemukset osallistumisesta Luottamuksen kohteena oleminen Konkretia osallistumisessa	Osallisuutta mahdollistavat tekijät
Kokemus siitä, kun aikuinen sivuuttaa oppilaan Muiden oppilaiden aiheuttama osattomuus Esiintuodut epäkohdat	Osallisuutta heikentävät tekijät
Osallistumisen ehdot	Osallistumisen ehdot
Ideoita kouluviihtyvyyden lisäämiseen Ideoita osallisuuden lisäämiseksi	Miten osallisuutta edistetään

Kuvio 2. Aineiston ryhmittely.

Pelkistin haastatteluja Word-ohjelmaa apuna käyttäen. Kirjoitin pelkistetyn ilmaisun alkuperäisilmaisun yhteyteen ja siirsin pelkistetyt ilmaisut omaan asiakirjaansa. Pelkistettyjä ilmaisuja olivat esimerkiksi kokemus vaikuttamisesta oppilaskunnassa, kokemus siitä, että voi olla avuksi ja kokemuks kuulluksi tulemisesta. Nämä pelkistetyt ilmaisut jaottelin omiin alaluokkiinsa ja annoin niille sisältöä kuvaavat otsikot. Esimerkiksi, em. pelkistetyt ilmaisut kuuluivat yläluokkaan hyvät kokemukset osallistumisesta. Alaluokkia tuli yhteensä yhdeksän ja ne yhdistettiin edelleen sisältöjen mukaan neljäksi luokaksi.

7 Tulokset

Yläkäsitteet, joita tässä tarkemmin käsitellään ovat osallisuutta mahdollistavat tekijät, osallisuutta heikentävät tekijät, osallistumisen ehdot ja kuinka osallisuutta voidaan edistää. Nämä neljä teemaa vastaavat tutkimuskysymyksiin.

7.1 Osallisuutta mahdollistavat tekijät

Oppilaat kertovat osallistuneensa tukioppilas- tai oppilaskuntatoimintaan ja sen myötä teemapäivien suunnitteluun ja toteutukseen. Myös liikunnallista osallistumista, kuten Mun liike-päivät, lajipäivä sekä Taistokampanja mainittiin. Oppilaat kokivat osallistumiseksi myös erilaisten kyselylomakkeiden täytön. Lomakkeet olivat liittyneet mm. ruokaan, koulukiusaamiseen ja koulun turvallisuuteen. Kouluun perustettu ruokaryhmä koettiin hyvänä, sillä oppilaat pääsivät sen kautta vaikuttamaan

kouluruokaan. Koululla on siis luotu rakenteita mahdollistamaan oppilaiden osallisuutta.

Oppilaiden mukaan em. kaltaiselle osallistumiselle oli hyvät puitteet. Tukioppilastoiminnan suunnitteluun oppilaat saivat mielestään riittävästi aikaa oppitunneilta. Tukioppilaana toimiminen koettiin pääsääntöisesti mukavaksi toiminnaksi. Oppilaat kertoivat pitäneensä ”tukarivälkkiä” ja ”tukaritunteja” eli osallistuneensa kummiluokkatöihin. Lisäksi he olivat järjestäneet erityistapahtumia esimerkiksi ystävänpäivänä ja joulun alla sekä osallistuneensa teemapäivien järjestämiseen. Neljästä oppilaasta, jotka eivät olleet tukioppilaita, kolme aikoi hakea seuraavana lukuvuonna tukioppilaaksi. Heillä oli hyviä kokemuksia tukioppilastoiminnasta. Tukioppilastoiminnassa mukavaksi oppilaat kokivat nuorempien oppilaiden kanssa olemisen, muihin oppilaisiin tutustumisen ja nuorempien oppilaiden luottamuksen kohteena olemisen.

”Yleisesti ottaen tietty se että saa olla niitten lasten kanssa ja ainakin se että tai ainakin mulle oli tärkeää se. Niinku ne tuli puhumaan just niitten huolista ja murheista ja sitten niinku näki että se oma keskustelu autto siihen ja pystyi auttamaan sitä lasta jollain lailla. Ja se että näki sen lapsen ilon, että pysty olemaan avuksi. (Haastattelu 6)”

Kummiluokkatöihin oppilailla oli vapaat kädet ja he kokivat, että opettajat eivät kontrolloineet luokan kanssa toimimista. Oppilaat osasivat antaa mahdollisuuden osallisuuteen myös kummiluokan oppilaille.

”No meillä vähän sama et kysytään et mitä ne haluis tehdä. Kyl me välil suunnitellaan jotain leikkii tai jotain ja sit kysytään mielipidettä. (Haastattelu 1)”

Toisaalta nuorempien oppilaiden ohjaaminen oli haastavaa. Osa oppilaista oli sitä mieltä, että hyvä yhteistyö opettajan kanssa helpotti kummiluokan kanssa toimimista.

”Ja okei mulla tänä vuonna mä aattelin ku luokka on aika villi ja energinen luokka et siitä tulee huono, et miten se sujuu siellä. Ja siis luokanopettajan kanssa suju niinku kaikkien opettajien kanssa suju suunnittelut ja kaikki aina sopi, kaikki halus et ne sujuu oikein hyvin. Ja vuorovaikutus, tää (oppilas) nyt ei osannu käyttäytyä ja sit et tää nyt ei saa ens viikolla jäädä tänne (tukarivälkälle) ni se oli ihan selkeetä et okei, hän ei sit jää. Luokanopettaja aina autto et sulla ei oo oikeutta mennä. (Haastattelu 6)”

Tukioppilaat tuntuivat olevan tyytyväisiä tukioppilastoimintaan ja olivat siinä mielellään mukana, sekä toiminnan mielekkyyden, että toiminnan suomien osallistumisen mahdollisuuksien vuoksi. Tukioppilastoiminnasta olivat kiinnostuneet myös 7. luokan oppilaat, joilla hakeutuminen tukioppilaaksi oli mahdollista vasta seuraavana lukuvuonna. Perhon (2007) arviointitutkimuksessa tuli ilmi, että tukioppilastoiminnan haasteena on tukioppilastoiminnan aseman vahvistaminen osana kouluyhteisön toimintaa. Toimintaan osallistuneet kokivat sen tärkeäksi ja mielekkääksi, mutta muulle kouluyhteisölle se jäi vieraaksi. (Mts. 4.)

Vaikuttaisi siltä, että Pertunmaalla on onnistuttu tekemään tukioppilastoiminnasta näkyvää ja kiinnostavaa myös muiden, kuin tukioppilaiden itsensä mielestä. Tutkimuksen otos on liian pieni tämän varmempaan toteamiseen, mutta tukioppilaiden määrä kertoo toiminnan positiivisesta kuvasta. Tukioppilaita oli tutkimusvuonna 20, ja vaikka tarkempaa tietoa ei ole 8. ja 9. luokkalaisten oppilaiden lukumäärästä, on tukioppilaiden määrä suuri jo pelkkään koulun oppilasmäärään (184 oppilasta) verrattuna. Oppilaat myös kertoivat saaneensa tarvittaessa apua aikuisilta kummiluokan tai muun tukioppilastoiminnan kanssa. Oppilaiden kertomuksista ei myöskään tullut

millään lailla ilmi, että aikuiset olisivat suhtautuneet tukioppilastoimintaan millään tavalla negatiivisesti. Tämän perusteella voisi olettaa, että oppilaat kokevat aikuisten suhtautuvan positiivisesti tukioppilastoimintaan.

12 haastattelusta oppilaasta 10 ei ollut kuluneena lukuvuonna ollut oppilaskunnan jäsenenä. Kymmenestä oppilaasta vain yksi eritoten mainitsi, että tahtoisivat itse olla oppilaskunnan jäsenenä. Myös oppilaskunnan toiminnalle oppilaat saivat aikaa oppitunneilta mielestään riittävästi. Oppilaskunnan hallituksessa mukana olleet oppilaat kokivat, että oppilaskunnassa pystyvät vaikuttamaan koulun asioihin. He kertoivat olleensa vaikuttamassa mm. luokkaretkeen ja järjestäneensä myyjäisiä.

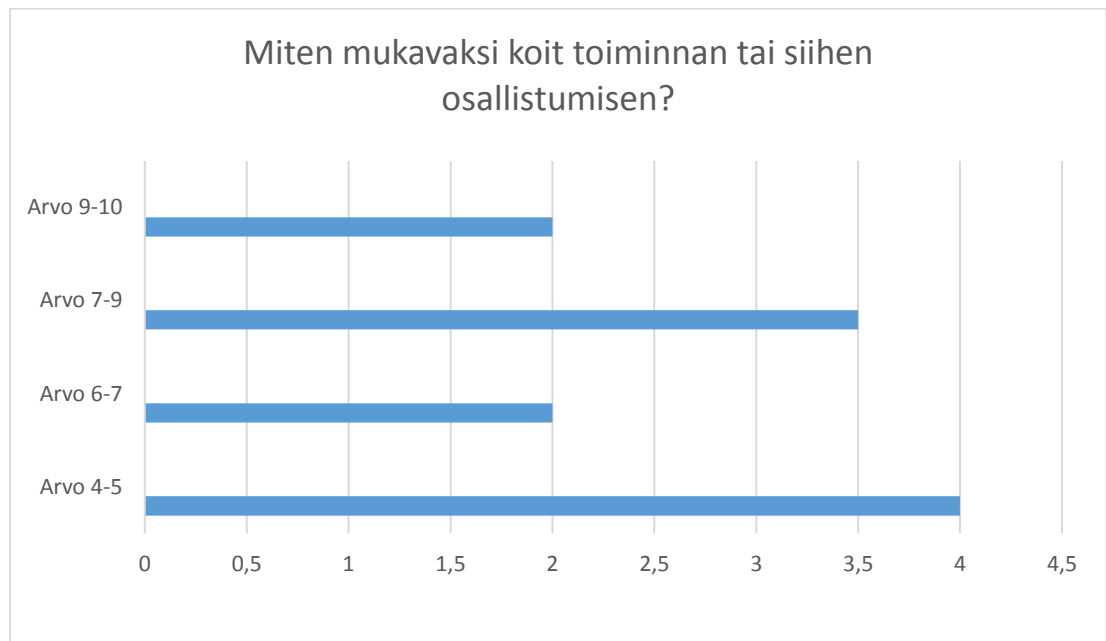
”No että on vähän niinku vaikutusvaltaa, että pystyy tekeen sitä omaa koulunkäyntiä vähän niinku viihtyisämmäks, aatella asioita et mikä niinku parantas sitä. (Haastattelu 1)”

Oppilaskunnan haastateltujen jäsenien mukaan heillä oli hyvät mahdollisuudet järjestää toimintaa eivätkä aikuiset rajoittaneet toimintaa juurikaan. Kokouksien järjestäminen onnistui sujuvasti. He kertoivat, että ilmapiiri oppilaskunnassa oli hyvä ja tekeminen sujui.

”Ei siinä silleen mitään et kaikki on niiku toiminu hyvin, et ei siinä ollu oikeen mitään parannettavaa. (Haastattelu 1)”

Oppilaskunnassa mukana olleiden kertomusten mukaan oppilaskunnan hallituksessa toimiminen antoi oppilaille osallisuuden kokemuksia. Alangon (2010, 63) tutkimuksessa oppilaskuntatoiminta ei näyttäytynyt osallistumista mahdollistavaksi tai osallisuuden kokemuksia synnyttäväksi. Pertunmaalla näyttäisi siis olevan päinvastainen tilanne, eli oppilaskuntatoiminta mahdollistaa osallisuutta, ainakin hallitukseen kuuluvien oppilaiden osalta.

Pääsääntöisesti teemapäivien suunnittelu ja toteutus koettiin mukavana. Kysyin oppilailta, miten mukavaa projektiin osallistuminen oli asteikolla 0–10, jossa 0 tarkoitti epämukavaa ja 10 erittäin mukavaa. Oppilaista neljä oli osallistunut toimintaan ja kahdeksan oli ollut suunnittelemassa ja järjestämässä toimintaa. Oppilaiden valinnat vaihtelivat välillä 4,5–10. Oppilaat, jotka olivat olleet mukana suunnittelemassa toimintaa, antoivat arvosanoja väliltä 6–10.



Kuvio 3. Asteikkokysymyksen tulokset.

Oppilaat, jotka antoivat korkeimpia arvoja, kokivat mukavaksi toiminnan ylipäänsä, sekä suunnittelun että tekemisen. Oppilaat kokivat mukavaksi nuorempien oppilaiden ohjaamisen sekä sen, että oppilaille annettiin vastuuta ja he olivat aikuisten luottamuksen kohteena.

”Se oli siin ku pysty niiku enemmän erilaisten oppilaitten kaa, pienempienkin, ite siin iässä oli niinku pelottavaa olla yläluokkalaisten kanssa.

Ehkä niille tulee sitte parempi olo olla koulussa, ei tarvi pelätä silleen isompia oppilaita, se on silleen mukava ohjata. (Haastattelu 1)”

”Ja nimenomaan et se piste oli meidän näkönen, me saatiin olla siellä eikä kukaan puuttunu siihen. Se meni silleen asiallisesti, oli kiva et meille annettiin vastuuta ja sit me hoidettiin se, ni jos se nyt todistais et me pystytään hoitaan. (Haastattelu 2)”

”Mul oli ainakin semmoi tunne et se oli aikalailla meidän oppilaiden juttu, se oli meidän päätettävissä mitä me halutaan tehdä. Että ku ne aiheet oli niinku meidän keksimiä. Et ne tuli aika hyvin sieltä. Opettajat vaan varmisti et niinku kaikki toimii mahdollisimman järkevästi, me saatiin kuitenkin ite ideoida ne kaikki pisteet ja kaikki. (Haastattelu 1)”

Em. koulun osallisuustoiminnan lisäksi oppilaat kokivat jonkin verran osallisuutta muissa koulun toiminnoissa. Osa opettajista suunnitteli koepäivän ajankohtaa yhdessä oppilaiden kanssa ja se koettiin hyväksi tavaksi, jolla ehkäistiin koesuman syntymistä. Toisinaan opettajat pyysivät palautetta oppilailta, osassa valinnaisaineita oppilaat kokivat saaneensa vaikuttaa ja myös selkeät pelisäännöt, joilla pystyi oppituntien kulkuun vaikuttamaan, koettiin osallisuudeksi.

”Koska jos ei kuuntele ni sit kyl tietää et ei oo kuunnellu. Se on vähän semmost vanhanaikasta opetusta mut reilua jos on niinku kavereita sen kanssa. Sillai et jos sä teet kaiken hyvin ni sit ei tuu mitään (ongelmia). (Haastattelu 3)”

Osa oppilaista koki, että koulun aikuisille voi myös puhua suoraan ja sillä tavalla vaikuttaa. He olivat mielestään pystyneet sillä tavalla vaikuttamaan.

”Oma aloitteisesti, että jos halua vaikka vaikuttaa opettajiin, niin tossa vuoden lopussa mä oon vaan käynyt juttelemassa. - - Jos mä huomaan jonku epäkohdan tai on joku asia joka häiritsee, ni oon puhunu opettajille sitte. (Haastattelu 4)”

7.2 Osallisuutta heikentävät tekijät

12 haastattelusta oppilaasta kaksi kertoi kokevansa, että eivät ole saaneet osallistua mihinkään koulun toimintoihin. He eivät olleet tukioppilaita eivätkä kuuluneet oppilaskuntaan. Toinen oppilaista kertoi, ettei tahdo hakea tukioppilaaksi. Syyksi hän kertoi pelon muiden arvostelusta.

”Jos ne ei tykkäis, jos mä vaikka oisin tukioppilas ni jos ne ei tykkää musta. (Haastattelu 5)”

Oppilaiden kertomuksissa tuli ilmi, että oppilaat eivät oikein tiedäneet, kuinka ja missä kertoa mielipiteensä. Tähän oli erilaisia syitä. Mielipiteen kertomiselle ei ollut aikaa eikä paikkaa, oppilas pelkäsi muiden oppilaiden tai opettajan reaktioita tai oppilaalle ei ollut tullut edes mieleen, että asiaan voisi oppilaiden taholta vaikuttaa.

”Emmä ainakaan haluis luokan edessä sanoo et muut kuulis mitä mieltä mä olisin. (Haastattelu 2)”

”Pystys vaan rohkeesti menee puhuu sille opettajalle. Mut jos opettaja ei kuuntele, jos opettajaa ei kiinnosta. (Haastattelu 4)”

Oppilaat tuntuivat kokevan haastattelutilanteen itsessään tilanteeksi, jossa voi antaa palautetta. He toivat paljon esille suoria käytännön asioita, joihin toivoivat muutosta. Tämä kertoi siitä, että tilaisuuksia palautteen antoon ei ole riittävästi.

”On niin tehny mieli sylkee tää ulos. (Haastattelu 6)”

Osa oppilaista koki luokkahengen olevan huono. He eivät luottaneet luokkakavereihin eivätkä siksi halunneet kertoa mielipiteitään luokan edessä. Parempaa henkeä kaivattiin myös tukioppilaiden joukkoon.

”No ku meiänki luokalla on eräitä henkilöitä, et yleisö kommentoi kaiken. Ei niiku luokan eessä tee mieli sanoo mitään ku siit tulee heti sellasta ärsyttävää. (Haastattelu 2)”

”Siel (tukioppilaiden ryhmäytämispäivässä) oli hyvä tiimihenki, nyt se on päässy vähän rakoilee tääl koulussa. (Haastattelu 2)”

Oppilaat kertoivat kokeneensa, että he eivät saa vastuuta eikä heihin luoteta. Toisaalta silloin, kun asiat menevät pieleen ja tulee hankaluuksia, oppilaat toivat esille, että kaipaisivat aikuisten puuttumista ja ohjausta.

”Ja se että aikuinen tulee sellasee välii mikä on suunniteltu ja tehty hyvin. (Haastattelu 6)”

”Ja kukaan ei pysyny missää paikallaan. Sit ne tuli sit niinku kun oli pakko saada tehdä. Me oltii siellä hyvissä ajoin. Meillä oli aikaa tehdä. Mut sitte kun oli ihan pakko tehdä, et oli niinku viimeset minuutit kun kaikki tulee, ni siin vaiheessa tuli opettaja ja sano pojille et nyt kuuntelette Reettaa ni sen jälkee kaikki onnistu. Mut se vaati sen opettajan joka kävi niinku huutamassa. (Haastattelu 6)”

Oppilaskunnan toiminnan koettiin olevan etäistä muille oppilaille. Oppilaskunnan hallitus tunnuttiin kokevan niin, että se on muista oppilaista erillinen instituutio. Oppilaskunnan toiminnasta ei oikein tiedetty ja koettiin vaikeaksi kertoa oppilaskunnan hallituksen jäsenille omia ideoitaan. Oppilaskunnan jäsenille itselleenkin oppilaskunnan toimintaperiaate ei tuntunut olevan aivan selkeä.

”Ne vaan käy kokouksissa juomassa kahvia. (Haastattelu 2)”

”Emmä oikeen (kerro omia ideoita hallituksen jäsenille), lähinnä et se on niillä se valta siellä. (Haastattelu 4)”

”Ei mulla ainakaan mitään negatiivista, just ku mä pystyn oppilaskunnan kautta vaikuttamaan ite et sieltä sit viedään se asia eteenpäin silleen. Mut emmä sit tiää jos sä et oo oppilaskunnassa ni miten sä saat sieltä sen äänes kuuluviin. (Haastattelu 1)”

Alangon (2010) tutkimuksessa oppilailla ei ollut selkeää kuvaa siitä, mitä oppilaskunnassa tehdään ja konkreettinen käsitys oppilaskunnan tarkoituksesta oli vähäinen. Oppilaat kokivat oppilaskuntatoiminnan arvokkaaksi, mutta eivät itse halunneet osallistua sen toimintaan. (Mts. 63). Pertunmaalla vaikuttaisi siis oleva juuri tällainen tilanne, eli oppilaskunta tuntuu vieraalta ja kaukaiselta asialta niiden mielestä, jotka eivät oppilaskunnan hallitukseen kuulu.

Oppilaat kertoivat, että oppituntien eteneminen ja sisällöt ovat yleensä opettajalähtöisiä. Haastatteluista kävi ilmi, että opettajille oli vaikeaa antaa palautetta opetuksesta ja toisinaan oppilaat eivät olleet edes ajatelleet, että niin voisi tehdä. Opettajat pyysivät harvoin palautetta työstään.

”Et se on vähän sellai et välillä se on liian nopee se vauhti mutta minkäs teet. - - Emmä tiää, siihen on vaan tottunu menee mukaan, sit vaan koton opiskelee vähän enemmän. (Haastattelu 2)”

Nousiainen ja Piekkari (2007) kirjoittavat, että oppilaat ovat usein tottuneet passiiviseen rooliin, olemaan opetuksen ja toiminnan kohteena, ei itse toimijana. Tämä rooli tuntuu tutulta ja turvallisesta, eikä oppilaalla välttämättä ole tarvetta ja motivaatiota osallistumiseen. Tällöin on aikuisten luotava mahdollisuus osallistumiseen. Koulun

tehtävä on antaa oppilaille valmiuksia toimia tulevaisuuden työelämässä ja yhteiskunnassa. Oppilaiden osallistamisen lisääminen voidaan nähdä kansalaisvalmiuksia kehittäväksi toiminnaksi. (Mts. 23–24.)

Ulkopuolisuuden tunnetta tuntui lisäävän se, että oppilaat kokivat tiedotuksen olevan puutteellista. Tämä koski niin tuntien toteutusta ja opettajien toimintaa kuin opilaskunnankin toimintaa.

7.3 Osallistumisen ehdot

Oppilaat toivat esille, että oppilaiden osallistumiselle on heidän mielestään ehtoja. Tämä löydös oli omasta mielestäni hieman yllättävä ja siksi tahdoin nostaa sen omaksi alaluvukseen.

Vaikka oppilaat toivoivat, että heitä kuunneltaisiin enemmän ja heidän mielipiteensä otettaisiin enemmän huomioon koulun toimintoja suunnitellessa, he olivat sitä mieltä, että kaikki ideat eivät aina ole hyviä ja varteenotettavia. Osallisuuden näkökulmasta on hyvin ongelmallista, jos ideat ja niiden kertojat jaetaan ”hyviin” ja ”huonoihin”.

”Kun esimerkiks mun oppilastovereiden ideat, ne on välillä aika tyhmiä, ku esimerkiks niil on toiveina se et ei tehtäis muistiinpanoja. Mun mielest se on todella typerää. -- Se niin riippuu tosiaan siitä onks ne ideat järkeviä vai ei. (Haastattelu 4)”

Tästä erosi se, että oppilaat ymmärsivät, että koulun toiminnassa on paljon sellaista, johon oppilaat eivät voi realistisesti ajatellen vaikuttaa. Nämä asiat ovat aikuisten vastuulla.

”Periaatteessa siinä ei oo mitään järkeä et jos me nähtäs ne (hakijat opettajan virkaan) ja pystyttäs silleen valitsemaan...Koska jos katottas ne vaihtoehot ja ruvetas pohtimaan, ku meiän pitää myös opiskella ja siin menee aikaa. (Haastattelu 3)”

Tukioppilastoimintaan ja teemapäiviin liittyen haastatellut oppilaat kokivat epäreilua käytöstä joidenkin oppilaiden taholta. He kokivat, että osa on lähtenyt toimintaan mukaan vääristä syistä eli ollakseen tunnilta pois tai päästäkseen helpommalla. Haastatellut oppilaat itse kertoivat ottavansa vastuun toiminnasta ja tekevät sen mitä on sovittu ja mihin ovat lupautuneet.

”Mut sit taas toisaalta on tosi ikävää siinä vaiheessa ku kuulee joltain, ku on kuitenkin kavereita alemmilla luokilla, et ei oo ollu tukarit taas paikalla parii viikkoo tai ei oo tehny mitää. Ja sillinkin kun on paikalla ne vaa pelaa jotain kännykällä. (Haastattelu 6)”

”Noo mä sanoisin et se ois joko seiska tai kutonen (asteikkokysymyksessä), se on harmittavaa ku siel on ihmisiä joita ei kiinnosta, et jes, pääs vaan pois tunnilta. (Haastattelu 4)”

Oppilaat myös kokivat, että toisinaan toisten oppilaiden osallistuminen vääristä syistä haittasi itse toimintaa tai huononsi heidän omaa motivaatiotaan toimintaan.

”Mun mielestä se meni tosi hyvin, se laski mun mielestä se että ne suunnittelujutut, oli muutamat henkilöt jotka sano ideoita ja kaikki muut vaan hälis taustalla. Sit kun niille sano jotain ni ne oli ihan pihalla. Et pitäts olla vähän sitoutunut, et niinku ne ohjaajat, olis voinu olla vähän sitoutuneisempaa. Et se suunnittelu laski tota (asteikkokysymyksessä) mulla. (Haastattelu 6)”

Oppilaat pohtivat ratkaisuksi sitä, että oppilaita ohjaavat aikuiset ottaisivat suuremman roolin. He kaipasivat tukioppilastoimintaan enemmän kontrollia esimerkiksi säännöllisten tapaamisten muodossa, kummiluokkatoimintaan voisi luoda yhteisiä sääntöjä tai opettajat voisivat kysellä kummiluokilta, millaista toiminta on heidän mielestään ollut. Äärimmäisenä ratkaisuna oppilaat näkivät sen, että tukioppilaan voisi erottaa toiminnasta.

”Ja niinku mun mielestä tukioppilaan voi erottaa toiminnasta ihan hyvin jos se lyö läskiks ne omat juttusa, ni voi ihan hyvin erottaa. Ne kattoo niin paljon läpi sormien et muutamat kerrat ollu unohdusta. Et jos se on ollut toistuvaa ni mun mielestä niille voi ihan hyvin sanoo, et sä et oo sellanen mitä me halutaan et minkalainen tukioppilas on, et sä et voi olla enää täs toiminnassa. Et mun mielestä se on ihan okei. (Haastattelu 6)”

Korkiamäki (2015) pohtii toimijuutta, joka nähdään huonona tai vääränä aikuisten näkökulmasta. Nuorten toimijuus ei voi olla täysin vapaata itsensä toteuttamista, sillä monet yhteiskunnan säännöt ja normit rajaavat sitä. Nuorten arkiympäristöistä esimerkiksi koti ja koulu ovat täynnä normeja. Näiden, yleensä aikuisten asettamien, normien tai sääntöjen rikkominen voidaan nähdä vääränlaisena, ei-toivottuna toimijuutena. (Korkiamäki 2015, 136.) Oppilaiden haastattelujen perusteella myös nuoret itse pitävät tietynlaista toimijuutta ei-toivottuna, joten ilmiö ei selity vain sukupolvien välisillä eroilla.

7.4 Kuinka osallisuutta voidaan edistää

Oppilaat toivat esille, kuinka kaikki aikuiset eivät luota oppilaiden kykyyn suunnitella ja toteuttaa. Aikuisten tulisi kunnioittaa oppilaiden tekemistä ja antaa heille mahdollisuus näyttää, että he osaavat. Edelleen tärkeää oppilaille oli se, että aikuinen on saatavilla tarvittaessa.

”Ja sit niinku yläpihalla oli joku aikuinen aina niinku sit pysty huutaa et hei tuu tänne ku tässä on tällanen häslinki. Et sit ku tarvi apua ni pyydetään, eikä sillai tulla vaan et no minä tulen tänne laittamaan näitä tässä kuntoon. (Haastattelu 6)”

Tukioppilaat kaipasivat hieman enemmän ohjausta ja kontrollia ohjaavien aikuisten taholta. He miettivät, että yhteisiä tapaamisia voisi olla säännöllisemmin. Aikuiset voisivat myös kysellä kummiluokilta, miten heillä menee tukioppilaiden kanssa. Silloin mahdollisista ongelmista saisi kiinni nopeammin. Myös yhteisiä sääntöjä kaivattiin kummiluokkatuomintaan. Tukioppilaskoulutus on vain 8. luokan uusille tukioppilaille, mutta oppilaat pohtivat, että koulutus olisi hyväksi myös vanhoille tukioppilaille.

”Pitäskö olla ihan joka kuukausi, kerran kuussa. Et ihan ylipäättään vaikei ole mitään juhlapäivää et semmonen, et meneeks kaikilla ihan hyvin ja miten se menee se luokka. Ja pystytteks toimii sen kanssa ja onko siellä selvät säännöt ja kaikki. (Haastattelu 6)”

Oppilaat kaipasivat reittejä ja mahdollisuuksia antaa palautetta opettajille. Sitä, mikä toimivin reitti olisi, oli vaikea keksiä. Oppilaat pohtivat palautelaatikkoa, kuraattorille tai luokanopettajalle kertomista. Mietittiin myös tukioppilaiden isompaa roolia nuorempien oppilaiden osallisuuden kasvattamisessa.

”Mun mielestä kaikista paras ois se et laitettais palautelaatikko ja sinne laitettais lappusia. Eikä tehtäis niin et mitä aihetta eniten on parannettavaa vaan et kaikki huomioitas. Et ei välttämättä muuttaa kokonaan mut jotain ideoita tai muuta. (Haastattelu 2)”

Mielipiteitä ei myöskään kerrottu siksi, että pelättiin toisten reaktioita. Kovin tärkeänä tunnuttiin pitävän sitä, että ideansa saisi kertoa nimettömänä. Pelko siitä, että oma idea joutuisi arvostelun kohteeksi, tuntui olevan suuri.

Tutkija: "Haluisittekste antaa palautetta?"

Oppilas: "Mä veikkaan ettei keksis mitään."

Tutkija: "Nythän te keksitte koko ajan jotain."

Oppilas: "Mut se on eri asia ku laittaa silleen et kaikki voi nähdä sen. (Haastattelu 3)"

Mietittiin myös, että opettajilla ja oppilailla voisi olla yhteisiä tunteja, joilla voisi miettiä, miten parantaa koulua. Ylipäättään opettajan ja oppilaan välistä yhteistyötä kaivattiin enemmän.

"Ois joskus yhteisii tunteja niinku oppilaille ja opettajille, kaikki olis yhdessä kasassa, tulis näit ehdotuksii, et miten parantaa tavallaan koulua. Tai sit vois olla niinku, et joskus vois kirjoittaa lapulle niitä, et ois joku semmonen kori mihin vois niiku laittaa ja sit niit vähän välii luettais et onks tullu mitää hyvii ideoita. (Haastattelu 4)"

Manninen (2008) kirjoittaa Arposen (2007) tutkimuksesta, jossa tuli ilmi, että perusopetuksen oppilaista yli puolet koki, ettei opettajalla ole aikaa kuunnella heitä. Oppilaat olisivat halunneet osallistua koulun liittyvien asioiden suunnitteluun, kuten koulupäivän rakenteeseen, mutta he kokivat, että vaikutusmahdollisuuksia ei ollut. Koulujen vanha toimintakulttuuri ja opettajien asenteet eivät mahdollistaneet oppilaiden vaikuttamista oman työyhteisönsä asioihin, vaikka siihen olisi ollut luonnollinen tarve. (Manninen 2008, 13.)

Oppilaat pohtivat paljon, kuinka ryhmähenkeä voisi parantaa niin luokan kesken kuin tukioppilaidenkin joukossa. Kaivattiin enemmän ryhmäyttämistä ja panostamista siihen.

”Et se niiku että tukioppilaitten pitäis olla yks iso tiimi tai ryhmä tavallaan. - - Et jos sulla on joku tapahtuma et kaikki ottaa sen et tää on meidän tapahtuma eikä mun tai ton. Vaan meijän. (Haastattelu 6)”

”Mun mielest semmosii, tiiätko niinku luokan omia päiviä, siellähän me leikittiin. Semmosia luokan omia et aatellaan et me ollaan isoja mut ei meidän luokkakaan kauheen tiivis oo siis loppujen lopuks. Tollasii päivii missä just leikitään, vietetään ihan normaalisti aikaa luokan kaa, ni ne vois olla ihan hyviä. (Haastattelu 2)”

Oppilaat toivoivat, että oppilaskunnan hallitus kyselisi enemmän oppilaiden mielipiteitä ennen päätösten tekemistä. Oppilaskunnan hallitus voisi myös kysellä ideoita ja ehdotuksia suoraan luokalta eikä vain odottaa, että heille tullaan puhumaan. Moni toivoi, että oppilaskuntaan valittaisiin joka luokalta yksi tyttö ja yksi poika. Jos luokalta on kaksi poikaa, tyttöjen voi olla vaikea lähestyä heitä ja tulla kertomaan ideoitaan. Tässä mietittiin myös tasa-arvonäkökulmaa.

”Siis mä kysyisin luokalta, mä en oottais et mulle tullaan sanomaan. (Haastattelu 3)”

”Ja jos asettus ehdolle vaan tyttöjä tai vaa poikia, ni sieltä ois valittava tavallaan tytöistäkin joku. Se olis tasavertasta, pitäähän tasavertasuutakin opettaa et sitä ois. (Haastattelu 4)”

8 Pohdinta

Tarkoituksena opinnäytetyössä oli vahvistaa lasten ja nuorten osallisuutta edistäviä toimintamuotoja Pertunmaan Yhtenäiskoulussa. Oppilaiden haastatteluissa tuli ilmi

osallisuutta tukevia, että heikentäviä asioita ja suoranaisia kehittämisehdotuksia. Uskon, että näiden asioiden vieminen käytäntöön todella vahvistaisi oppilaiden osallisuutta oppilaitoksessa. Esitin opinnäytetyön Pertunmaan Yhtenäiskoululla keväällä 2017. Paikalle oli kutsuttu rehtori, apulaisjohtaja, tukioppilaiden ohjauksesta vastaavat opettajat sekä oppilaskuntaa ohjaavat opettajat. Tutkimuksesta saatu tieto saatettiin siis suoraan niille koulun aikuisille, jotka vastaavat koulun varsinaisesta osallisuustoiminnasta. Koska osallisuus liittyy koulussa myös muuhun kuin osallisuustoimintaan, on tärkeää luoda osallistavaa koulukulttuuria. Sen luomisessa on rehtorilla ja apulaisjohtajalla tärkeä rooli.

8.1 Keskeiset johtopäätökset

Oppilaiden kertomuksissa tuli vahvasti ilmi heidän haluttomuutensa kertoa mielipiteitään julkisesti. Alangon (2010) tutkimuksessa oppilaat määrittelivät osallistumiseksi myös oman mielipiteen julkittuomisen. Tärkeä osa tätä kuitenkin oli se, että joku kuulee mielipiteet ja ottaa ne tosissaan. (Mts. 60.) Omassa tutkimuksessani oppilaita tuntui nimenomaan huolettavan se, että mielipiteitä ei oteta tosissaan, niitä arvostellaan tai niitä pidetään huonoina. Pelko kohdistui sekä oppilastovereihin että aikuisiin. Pohdin, että tähän voi olla useita syitä. Esimerkiksi, onko oppilailla huonoja mahdollisesti kokemuksia mielipiteensä kertomisesta ja näin ollen pelko perustuu kokemukseen, ehkä mielipiteille on joskus naurettu tai niitä on arvosteltu? Kokemus on voinut syntyä koulussa tai muualla, kuten kotona tai harrastuspiirissä. Toisaalta haastateltavina olivat yläasteikäiset nuoret, jotka ovat keskellä murrosikää ja rakentavat omaa identiteettiään. Epävarmuus itsestä ja omista mielipiteistä sekä vastaavasti ympäristön hyväksynnän hakeminen ovat osa luonnollista kehitystä tässä iässä. Oppilaat toivat kertomuksissaan ilmi huonon luokkahengen joka luonnollisesti vaikuttaa siihen, pystyykö oppilas turvallisesti kertomaan mielipiteitään luokassa. Koulun tulisi

kiinnittää huomiota oppilaiden keskinäisen luottamuksen ja hyvän luokkahengen parantumiseen. Hyvän tai huonon luokkahengen voidaan ajatella liittyvän turvallisuuden tunteeseen koulussa. Hyvät osallisuutta tukevat rakenteet menevät ikään kuin hukkaan, jos nämä perusasiat oppilailla eivät ole kunnossa.

Kaksi oppilasta kertoivat, etteivät he olleet saaneet osallistua lainkaan. On oleellista pohtia, miksi oppilaille on muodostunut tällainen kokemus. Alangon (2010) mukaan, kun puhutaan osallisuudesta, puhutaan myös vallankäytöstä. Koulun kohdalla tämä tarkoittaa pohdintaa siitä, kenellä on oikeus olla määrittämässä ja päättämässä koulun sisäisestä toiminnasta. Oppilaisiin kohdistuu koulussa erilaisia kurinpidollisia sekä säätelyn ja kontrollin keinoja. Osallisuus on näin ajateltuna hyvin paradoksaalinen ilmiö. Vaikka osallisuutta koulussa edistetään, oppilaat ovat silti erilaisten kontrollitoimenpiteiden kohteena. Nämä toimenpiteet voivat estää osallisuuden kokemusten muodostumista. Toisaalta nuorten halua osallistua koulun toimintoihin ei tule pitää itsestäänselvyytenä. Lapsilla ja nuorilla tulee olla oikeus olla osallistumatta niin halutessaan, aivan kuten aikuisetkin voivat halutessaan jättää äänestämättä. Myös passiivinen kansalaisuus on hyväksyttyä ja sen voidaan nähdä olevan kannanotto. Siksi passiivista kansalaisuutta ei tule ajatella vain negatiivisena asiana. (Aapola 2006 ym. Alangon 2010, 56–58, mukaan.) Tässä kohtaa voisi pohtia, onko ko. oppilaiden kohdalla ollut kyse omavalintaisesta osallistumattomuudesta vai siitä, ettei oppilailla ole ollut riittäviä osallistumisen mahdollisuuksia. Kuten aiemmin on tuotu ilmi, osallisuuden kokemukset ovat hyvin henkilökohtaisia ja saavat erilaisia merkityksiä eri tilanteiden mukaan (ks. 2.1 Osallisuuden muodot). Voi myös olla, että toisille oppilaille riittävät osallistumisen kokemukset ovat toisille riittämättömiä.

Jatkumo-hankkeen selvitysten pohjalta oppilaskuntatoiminnassa ainakin seuraavia asioita olisi syytä kehittää: kaikkien koulun aikuisten tulee sitoutua toimintaan, oppilaskunnan työ tulee tehdä näkyväksi ja lisätä sen arvostusta, ohjaavalla opettajalla

tulisi olla työpari ja saada myös kohtuullinen korvaus työstä, oppilaskunnalle on annettava riittävästi tilaa ja aikaa työhön. Oppilaskunnan on laadittava toimintasuunnitelma ja oppilaskunnan toiminnasta tiedotettava riittävästi niin koteihin kuin kouluunkin. Oppilaskuntatoiminnan tulisi olla osa perusopetusta ja kasvatettava sen merkitystä kansalaisten kasvattamisessa. (Karhuvirta & Mäntysalo-Lamppu 2012, 106.) Lukuvuonna 2016–17 oppilaskunnan toimintaa laajennettiin Pertunmaan Yhtenäiskoulussa niin, että siinä on oppilaita mukana vuosiluokilta 1.–9. ja ohjaavia opettajia on kaksi. Suuremmalla pohjalla toimiva oppilaskunta on menossa kohti Jatkumohankkeen mukaisia suuntaviivoja.

Oppilaat kokivat projektin aikana toteutuneet teemapäivät osallisuutta vahvistaviksi ja toivoivat näiden jatkuvan. Tämän tyyppisten teemapäivien ottaminen jatkuvaksi käytänteeksi olisi toimenpide, joka vahvistaisi oppilaiden osallisuutta. Toisaalta oppilaiden osallisuus ei saisi olla vain jotain, joka tapahtuu vain erityisissä tapahtumissa vaan osallisuuden tulisi olla jatkuvaa. Willow'n määritelmässä (ks. 2.1 Osallisuuden määrittelyä) hyvin olennainen seikka osallisuudessa oli sen oleminen osa arkea ja käytäntöjä. Tätä ajatellen teemapäivien jatkuminen vain osallisuutta tukevana asiana ei ole tarkoituksenmukaista. Toki teemapäivien järjestäminen opettaa oppilaille monia asioita, kuten suunnittelua, sitoutumista, organisointia, epävarmuuden ja keskenäisyyden sietämistä, toimimista erilaisten ihmisten kanssa ja parhaimmillaan voi antaa hienoja elämyksiä ja vahvoja kokemuksia osallisuudesta. Oppilaiden osallisuutta paremmin tukevia toimintoja ovat oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta, sillä ne jatkuvat läpi kouluvuoden ja ovat oppilaiden arjessa mukana. Toisaalta osallistuminen teemapäivien kaltaiseen tapahtumaan voi olla oppilaalle sysäys osallistua koulun toimintaan muutenkin ja vaikkapa hakeutua tukioppilaaksi. Teemapäivien järjestämisen kaltaiset tapahtumat, joissa oppilaiden osallistuminen ja osallisuus ovat keskeisiä asioita, voivat myös nostaa osallisuuden oppilaiden keskinäiseen keskusteluun ja saada heidät huomaamaan, mikäli osallisuutta ei tapahdu arjessa riittävästi.

Oppilaiden kokemukset ja ajatukset osallisuuden kehittämiseen koulun arjessa, oppituntien lomassa ja vuorovaikutuksessa, ovat tärkeitä. Oppilaat kertoivat tahtovansa vastuuta, mutta toisaalta he kaipasivat aikuisen apua ja läsnäoloa vaikeissa tilanteissa. Jotta oppilaiden osallisuus toteutuisi, se vaatii aikuisilta herkkyyttä huomata, milloin oppilaalle täytyy antaa tilaa ja milloin aikuisen ohjausta tarvitaan. Opetusministeriön kehittämishankkeessa opettajia koulutettiin muutosagenteiksi ja he kehittivät rakenteita sekä toimintamalleja, jotka tukivat osallisuutta koulussa ja myös kunnan tasolla. Osallistujat kokivat, että heidän roolinsa kehittäjänä vahvistui. Myös vuorovaikutustaitojen koettiin vahvistuneen ja yhteistoiminnalliset menetelmät tulivat osaksi arkea. Osallistujat kertoivat asenteensa muuttuneen yhteisöllisemmäksi. (Manninen 2008, 14, 72.) Aikuisille suunnattu koulutus, joka lisäisi valmiuksia tukea oppilaiden osallisuuden toteutumista arjessa sekä lisäisi yhteisöllistä ajattelua, voisi olla hyödyllistä ja oppilaiden osallisuutta tukevaa myös Pertunmaalla.

Oppilaan ja opettajan välille kaivattiin enemmän yhteistyötä ja oppilaat tahtoivat nähdä itsensä samanarvoisina opettajan kanssa. Opettajalähtöisestä opetuksesta ja puutteellisesta tiedotuksesta vaikutti tulevan oppilaille tunne, että he eivät tule kuuluviksi ja nähdyiksi oppilaitoksessa. Koko koulun tasolla yhteisöllisyyden lisääntyminen on keino, jolla tähän asiaan voidaan saada muutosta. Teemapäivien kaltaiset tapahtumat, joihin myös opettajat osallistuvat ja oppilaat ovat toiminnasta järjestämisvastuussa, kääntävät hetkeksi oppilaan ja opettajan roolit pääläelleen ja voivat parhailaan olla tukemassa yhteisöllisyyden kasvua koulussa. THL:n ja Helsingin kaupungin teettämässä tutkimuksessa tuli ilmi, kuinka koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri, joka tukee oppilaiden osallistumista, on merkityksellinen opiskeluissa menestymisen, koulussa jaksamisen ja sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. (Roine ym. 2011, 31.) Yhteisöllisen toimintakulttuurin tavoittelu siis tukee koulun perustehtäviä ja siksi tärkeää.

8.2 Tutkimuksen toteutumisen arviointia

Oppilaiden haluttomuus osallistua tutkimukseen yllätti minut. Osaltaan tämä varmaankin johtui siitä, että haastattelut tehtiin aivan loppukeväästä ja oppilaat olivat jo väsyneitä kouluun ja odottivat lomaa. Toinen vaikuttava tekijä oli osallistumisen vapaaehtoisuus; kun osallistuminen ei vaikuttanut negatiivisesti koulunumeroihin, oppilaat eivät halunneet osallistua. Oppilaat myös kertoivat haastatteluissa, että he ovat osallistuneet moniin eri kyselyihin. Voi myös olla, että kyselyitä on ollut oppilaiden mielestä liikaa, eikä ylimääräinen tutkimus houkutellut senkään takia. Eräs tekijä oli myös kirjallisen luvan pyytäminen vanhemmilta. Jokunen oppilas tuli kertomaan, että kokivat luvan pyytämisen työlääksi eivätkä siksi halunneet osallistua. Yhtä kaikki, osallistumisessa tärkeä elementti on nimenomaan vapaaehtoisuus ja se, että itse voi päättää, osallistuuko vai ei. Oppilaita ei voi osallistaa väkisin, sillä silloin todellinen osallisuus ei toteudu. Etenkin, jos vahvaa osallistumisen kulttuuria ei ole, voi tutkimukseen osallistumisen kynnys olla korkealla. Kuten Nousiainen ja Piekkari (2007) aiemmin toteavat (ks. 2.1 Osallisuuden muodot), jos oppilaat ovat tottuneet passiiviseen rooliin toimijana olemisen sijaan, he eivät välttämättä osaa kokea tarvetta osallistumiseen. (Nousiainen & Piekkari 2007, 23–4.)

Aivan loppukevät oli haasteellinen ajankohta haastattelujen toteuttamiseen, mutta toisaalta projektin toimintapäivien ajoittuminen määrittä haastattelujen tekemistä. Koko tutkimus ja osallisuus käsitteenä tuntuivat olevan vieraita oppilaille, tämä luultavasti myös osaltaan vaikutti tutkimukseen osallistumiseen. Ehkä aiheeseen, tai tutkimiseen ylipäättään, orientoiva tunti koko ryhmälle olisi voinut edesauttaa sitä, että oppilaat olisivat innostuneet enemmän tutkimukseen osallistumisesta.

Osallistavan tehtävän alkuperäinen ajatus oli, että oppilaat saavat tuottaa piirtäen ja kirjoittaen ideoita paperille. Käytännössä tapahtui niin, että paperi ja kynä toimivat ikään kuin ajatuksen herättäjinä, samalla kun oppilaat kirjoittelivat, juttelimme heille mieleen tulevista asioista. Kaikki asiat, joita oppilaat tuottivat paperille, tulivat myös haastatteluissa esille. Mikäli aikaa ja resursseja olisi ollut enemmän käytettävissä, osallistavan tehtävän olisi voinut teettää laajemmin esimerkiksi koko luokalle. Toisaalta alaikäisten tutkimista koskeva etiikka rajoittaa tämän kaltaista ”pakkotehtävän” teettämistä koko luokalle. Joka tapauksessa vanhemmilta ja oppilailta tulisi pyytää lupa aineiston käyttämiselle, jolloin samat ongelmat olisivat saattaneet astua kukaan.

Osan tutkimustuloksista vein käytäntöön jo ennen opinnäytetyön valmistumista. Uusi oppilaskunta kokoontui syyskuussa 2016 ja olin mukana oppilaskunnan ensimmäisessä tapaamisessa. Esittelin oppilaskunnalle ja oppilaskuntaa ohjaaville opettajille asiat, jotka oppilaat olivat tuoneet haastatteluissa esille oppilaskunnan toimintaan liittyen. Näin tieto kulki suoraan oppilailta oppilaskunnalle, joka voi toiminnassaan hyödyntää tietoa. Haastatteluista saatu tieto vaikutti myös suoraan oppilaskunnan valintaan. Oppilaat toivat haastatteluissa esille, että joka luokalta pitäisi valita sekä tyttö että poika, kun aiemmin tätä ei ole määritelty. Keskustelimme asiasta ennen lukuvuoden alkua henkilökunnan kokouksessa ja päätimme, että jatkossa oppilaskuntaan valitaan joka luokalta yksi tyttö ja yksi poika.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus tulee jollakin tavalla arvioida tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa yleensä kuvataan hyvin tarkasti, mitä tutkimuksessa on tehty ja kuinka

tuloksiin on päädytty. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää kertoa tarkasti tutkimuksen toteuttamisen kaikki vaiheet. Aineiston tuottamisen olosuhteet, kuten haastattelun olosuhteet ja paikat, haastatteluihin käytetty aika, häiriötekijät, haastattelun virhetulkinnat ja tutkijan itsearviointi tilanteesta kerrotaan selkeästi ja totuudenmukaisesti. Luokittelujen tekeminen analyysivaiheessa on keskeistä ja luokittelun perusteet on kerrottava tarkasti. Myös tulosten tulkinnassa on oltava tarkka; millä perusteella tulkintoja esitetään ja mihin päätelmät perustetaan. (Hirsjärvi ym. 2007, 227–228.)

Tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimuksen luotettavuus eivät ole toisistaan erillisiä asioita. Laadullisin menetelmin tehdyssä tutkimuksessa tutkija itse ja hänen rehellisyytensä on luotettavuuden kriteeri, sillä arvioinnin kohteena ovat tutkijan tutkimuksessa tekemät teot, valinnat ja ratkaisut. Tutkijan on siis arvioitava tutkimuksen luotettavuutta kaikkien tekemiensä valintojen kohdalla eli esimerkiksi suhteessa teoriaan, analyysitapaan, tulkintaan ja tuloksiin. On kuvattava, mistä valintojen joukosta omat valinnat on tehty, mitä ratkaisut olivat ja kuinka lopullisiin ratkaisuihin on päädytty. Ratkaisujen tarkoituksenmukaisuutta ja toimivuutta on arvioitava tavoitteiden kannalta. (Eskola & Suoranta 2000, Vilkan 2015, 196–97, mukaan.)

Anonymisointi eli tunnisteidien poistaminen tai muuttaminen ovat asioita, jotka täytyy aina tehdä tapauskohtaisesti. Aineiston aihepiiri, tutkittavista ilmenevät taustatiedot ja tutkittaville annettu informaatio vaikuttavat ratkaisuihin. Kun tutkittavien kanssa sovitaan aineiston ja sen otteiden esittämisestä julkaisussa, nimettömyys ja tunnistamattomuus ovat usein itsestään selviä lähtökohtia. Perusteena on usein tutkittavien suojele negatiivisilta seurauksilta, joita heidän tunnistamisensa tutkimuksesta voisi saada aikaan. Lupaustunnistamattomuudesta voi olla myös keino saada rehellisiä vastauksia ja lisätä osallistumishalukkuutta tutkimukseen. Joskus tutkittava voi osallistua vain siksi, että tutkija lupaa tunnistamattomuuden. (Kuula 2006, 200–201, 205.)

Vastuu tutkittavien yksityisyyden suojasta on tutkijalla. Tutkija arvioi, millaiset asiat täytyy raportoida erityisen varovasti tunnistamisriskin takia. Vaikka tutkittaville annaisi peitenimet, voi pieniä ryhmiä silti tunnistaa. Kirjoitustavan merkitys korostuu silloin, kun tutkitaan pieniä ryhmiä tai kun aineistositaattien käyttö voi mahdollistaa tutkittavien tunnistamisen ainakin pienessä piirissä. Tunnistamista olennaisempaa voi olla se, että tekstissä tutkittavaan liitetään ominaisuus tai tieto, joka voidaan kokea häpeällisenä tai leimaavana. (Kuula 2006, 204, 206–207.)

Pertunmaan yhtenäiskoulu on pienen oppilasmääränsä vuoksi haastava tutkittava. Etenkin lapsia ja nuoria haastatellessa on tärkeää, että haastateltuja oppilaita ei tunnisteta. Tutkimusjoukko, 12 oppilasta, on pieni ja helposti tunnistettava joukko. Tulosten esittämisessä on käytetty suoria lainauksia oppilaiden haastatteluista, mutta tunnistamattomuuden takaamiseksi luokka-asteita tai oppilaiden sukupuolia ei ole eritelty. Sitaatit on esitetty haastattelukohtaisesti, joka oli mielestäni tärkeämpää kuin koodata sitaatteja haastateltavakohtaisesti. Valittua sitaattia edelsi usein ryhmän keskustelu aiheesta, jotain näin ollen sitaatti edustaa ennemminkin ryhmän mielipidettä asiasta kuin yksittäisen haastateltavan mielipidettä. Tämän lisäksi on huomioitava, että haastatellut oppilaat puhuivat haastatteluissa toisista oppilaista ja koulun henkilökunnasta. Tulokset ja lainaukset on esitetty niin, että niistä ei voi tunnistaa henkilöitä ja heidän toimintaansa. Sitaateissa esiintyvät oppilaiden nimet on muutettu ja aikuisten nimet muutettu joko ”aikuiseksi” tai ”opettajaksi”.

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on syytä miettiä myös sitä, miten totta oppilaiden tuottama tieto on. Aina on mahdollista, että niin lapset kuin aikuisetkin voivat valehdella tutkijalle. Syynä voi olla esimerkiksi se, että valehtelemalla he välttävät ikävistä asioista puhumista, ha sanovat mitä ajattelevat tutkijan haluavan kuulla tai haluavat luoda suotuisia ilmaisuja. Kun tutkija on luonut suhteen ja luottamuksen lapsiin, ei valehtelu ole niin todennäköistä. (Punch 2002. 325.) Koska työskentelen oppilaiden parissa muutenkin, uskon, että minulla on heihin hyvä ja luottamuksellinen suhde. Oppilaat saivat itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Jos he eivät

luottaisi minuun, en usko, että he olisivat osallistuneet tutkimukseen. Tämä ei tietenkään poissulje valehtelun tai epätosien asioiden kertomisen mahdollisuutta haastatteluissa. Minusta haastatteluissa kuitenkin tuntui olevan rehellinen ilmapiiri ja oppilaat kertoivat paljon myös kokemistaan epäkohdista, joten uskon oppilaiden kertomusten olleen tosia.

Toisaalta haastatteluissa oli kyse muistitiedosta. Alanko (2010) pohti oman tutkimuksensa kohdalla sitä, kuinka luotettavaa on muistiin perustuva tieto, sillä muistitieto on tuotettu menneisyydestä nykyisyyden näkökulmasta. Se ei kerro niinkään itse tapahtumista kuin niiden merkityksestä kertojalle. Kerrontahetken tunnelmat ja näkemykset määrittävät tätä merkitystä. Kun puhutaan osallistumisesta, voivat oppilaat ajatella, että heiltä edellytetään kiinnostusta osallistumista kohtaan. (Makkonen 2009, Alankon 2010, 59, mukaan). Omassa tutkimuksessani aika, jota oppilaat pohtivat oli kuluva lukuvuosi, kun taas Alankon tutkimuksessa pohdittiin koko koulu-aikaa. Syksyllä tapahtuneet asiat ovat saaneet erilaisia merkityksiä, kun kokemuksia on tullut oppilaille lisää. Tämä voi olla myös hyvä asia, sillä kokemuspohja on näin laajempi.

Samantha Punch (2002) pohtii eroja aikuisten ja lasten tutkimisessa. Laadullisessa tutkimuksessa on aina huolehdittava, että tutkimus ei heijastele tutkijan omia käsityksiä ja että tutkittavat voivat kertoa käsityksensä vapaasti. Lapsiin liittyvissä tutkimuksissa tämä on lähtökohtaisesti haastavaa, koska yhteiskunta on aikuisten hallitsema eivätkä lapset eivät ole tottuneet ilmaisemaan ajatuksiaan vapaasti. Lisäksi on huomioitava, että lapsilla voi olla aikuisiin verrattuna erilainen ja rajoittunut sanavarasto, ja siksi itsensä ilmaiseminen voi olla vaikeaa. Erona aikuisten ja lasten tutkimuksen välillä on myös se, että aikuisen tutkijan on haastavaa todella ymmärtää maailmaa lasten näkökulmasta. Vaikka olemmekin kaikki joskus olleet lapsia, katsoimme lapsuutta silti aikuisen perspektiivistä. Myös tutkimuksen järjestelyillä on

merkitystä; monesti ympäristöt ovat aikuisten tiloja, joissa lapsilla ei juuri ole kontrollia. Tutkijan täytyy myös pohtia, millaiset tutkimusmenetelmät sopivat lapsille eivätkö ole liian aikuislähtöisiä. (Punch 2002, 324–327.)

Koska työskentelen lasten ja nuorten parissa, olen tottunut keskustelemaan heidän kanssaan ja asettumaan heidän tasolleen. Uskoakseni minulla on kykyä huomioida lasten erityisyys myös haastattelussa. Lisäksi kyseessä olivat yläasteikäiset nuoret, joten ajattelen, että heillä on ollut riittävä sanavarasto ilmaista itseään koulun osallisuustoimintaan liittyen. Haastattelupaikka oli oppilaiden omassa, tutussa koulussa ja oppilaat saivat myös vaikuttaa paikkaan. Esitin heille muutamia vaihtoehtoja ja varmistin, että onhan varattu haastattelutila heistä sopiva. Haastatteluajan sovimme yhdessä niin, että se ei häiritse varsinaista koulunkäyntiä. Oppilaat saivat itse päättää ryhmät, joissa heitä haastatellaan, joten haastatteluympäristön uskon olleen tuttu ja turvallinen oppilaille. Tiedon keräämisen, haastattelun ja osallistavat tehtävät, pyrin lähtökohtaisesti suunnittelemaan niin, että se olisi oppilaista miellyttävä ja heille sopiva tapa.

Punchin ajatus siitä, että aikuinen tutkija ei voi todella ymmärtää lapsen maailmaa omasta aikuisen perspektiivistään, on relevantti. Toisaalta eikö se ole juuri se perimmäinen syy, miksi lapsitutkimusta tehdään? Omassa tutkimuksessani tarkoitus on kerätä tietoa oppilailta ja vahvistaa osallisuutta nimenomaan oppilaiden omassa maailmassa. Vaikka tutkimus onkin lapsilähtöinen ja työskentelen lasten parissa, en toki voi väittää ymmärtäväni, millaista on elää lapsena ja nuorena tämän päivän maailmassa. Tätä ymmärrystä tärkeämpää on kuitenkin se, että arvostaa oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia ja että osallisuutta lähdetään kehittämään yhdessä oppilaiden kanssa.

Lainsäädännöllisesti lapset kuuluvat suojeltuun erityisryhmään eli lapsilla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää tutkimukseen osallistumisesta. Osallistumiseen tarvitaan huoltajan tai muun laillisen edustajan lupa. Syynä on oletus, että lapsella ei ole täyttä kompetenssia tehdä informoitua suostumusta. Jotta informoidun suostumuksen voisi tehdä, tulisi olla sekä itsemääräämisoikeutta että kompetenssia käyttää sitä. Kuitenkaan pelkkä huoltajan lupa ei riitä, vaan lopullisen suostumuksen tutkimukseen antaa lapsi itse. Laki ei kuitenkaan yksiselitteisesti määrää pyytämään tutkimuslupaa yli 12 vuotiaan vanhemmilta, kun puhutaan muusta kuin lääketieteellisestä tutkimuksesta. Lastensuojelulakia sovelletaan usein, jolloin voidaan katsoa, että 12 vuotias voisi tehdä itsenäisesti päätöksen tutkimukseen osallistumiseen. On kuitenkin hyvien tapojen mukaista pyytää lupa myös 12 vuotta täyttäneiden lasten vanhemmilta. (Kuula 2006, 147–150.)

Henkilötietolaki on tärkein sosiaalitutkimusta koskeva laki eikä siinä ole erikseen alaikäisiä koskevia säännöksiä. Alaikäisiin liittyvät kysymykset täytyy siis ratkoa yleisten periaatteiden ja säädösten mukaan. On erilaisia mielipiteitä siitä, missä määrin alaikäisillä on määräysvaltaa omista asioistaan. Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983) määrittää, että huoltaja päättää lapsen hoidosta, kasvatuksesta, asuinpaikasta sekä muista henkilökohtaisista asioista. Tähän peilaten voidaan ajatella, että mikäli lapsi voisi itsenäisesti päättää osallistumisestaan tutkimukseen, siitä täytyisi säätää lailla. Täytyy kuitenkin pohtia, mikä on kolmannen osapuolen rooli asioissa, jotka ovat huoltajan määräysvallan alla. Esimerkiksi, jos vanhempi kieltää lastaan syömästä sianlihaa, hän voi silti mennä ravintolaan ja ostaa sitä ilman, että ravintoloitsijan täytyisi pyytää huoltajalta lupa. Koulussa tehtävän tutkimuksen kannalta tätä voidaan pohtia niin, että voidaanko olettaa, että vanhemmat halutessaan ilmoittavat koululle, mikäli lapsi ei saa osallistua koulussa kouluaikana tehtäviin tutkimuksiin? (Mäkelä 2010, 76–77.)

Kaikki haastatteluihin osallistuneet oppilaat pyysivät vanhemmiltaan kirjallisen luvan osallistua haastatteluun. Oppilaat kirjoittivat kirjallisen suostumuksen myös itse. Jos en olisi pyytänyt vanhemmilta kirjallisia lupia haastatteluun, olisi haastateltujen määrä luultavasti ollut suurempi. Osa oppilaista ilmoitti luvan pyytämisen työläyden syyksi olla osallistumatta haastatteluun. Hyvästä eettisestä toimintatavasta ei voi kuitenkaan poiketa sillä verukkeella, että saisi suuremman aineiston kokoon.

Oma roolitukseni on myös asia, jota täytyy puntaroida eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta. Toisaalta olin kaksoisroolissa tutkija-kehittäjänä, mutta myös kolmoisroolissa, kun tähän lisätään vielä työntekijän rooli. Tutkija-kehittäjänä haastavaa oli, että tutkimus ja kehittäminen kulkivat omia polkujaan. En tutkinut projektia ja sen tuotoksia, vaan oppilaiden kokemuksia projektista. Tutkimus tapahtui projektin kontekstissa, mutta tutkimuskohteena olivat oppilaiden kokemukset osallisuudesta kokonaisuudessaan ja kokemukset liittyivät myös toimintoihin, jotka eivät liittyneet projektiin. Toisinaan tuntui haastavalta erottaa nämä roolit toisistaan. Oppilaiden kannalta tämä oli hyvä ratkaisu, sillä he pystyivät haastatteluissa kertomaan kaikista osallisuuden kokemuksista eikä heidän tarvinnut erotella, onko kokemus tullut tutkioppilastoiminnasta vai projektissa toimimisesta. Projekti lisäsi oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia tutkimusajalla, joten osallisuuden kokemuksiakin oletettavasti tuli enemmän, kuin olisi tullut ilman projektia. Tämä uskoakseni auttoi heitä huomaamaan osallisuutta vahvistavia asioita enemmän.

Oppilaiden näkökulmasta voisi eräs tutkimukseen osallistumisen kynnys olla se, että tutkija kuuluu koulun henkilökuntaan. Korostin oppilaille, että haastatteluiden tallenteet sekä heidän tuottamansa kirjallinen materiaali ovat vain minun käytettävissäni eikä niitä kuuntele tai tarkastele kukaan muu. Vaikka olenkin osa koulun henkilökuntaa, on työroolini kuitenkin muista aikuisista poikkeava. Minua sitoo työssäni tiukka vaitiolovelvollisuus ja tämä on oppilailla tiedossa. Uskon siksi, että oppilaiden oli

mahdollista luottaa minuun myös tutkimukseen liittyvissä asioissa. Haastatteluihin liittyvä anonymiteetti ja sen suojaaminen ei merkittävästi eroa työhöni liittyvästä vai- tiolovelvollisuudesta.

Edellä olen pohtinut tutkimuslupien pyytämistä ja sitä, että lupien pyytäminen van- hemmilta luultavasti rajoitti tutkimukseen osallistuvien oppilaiden määrää. Koin kir- jallisten lupien pyytämisen tärkeäksi myös juurikin oman roolitukseni vuoksi. Kuu- luessani koulun henkilökuntaan olen tietynlaisessa auktoriteettiasemassa oppilaisiin. On mahdollista, että oppilaille tulisi tunne siitä, että tutkimukseen osallistuminen on jollain tavalla pakollista ja osallistuisivat siihen, vaikka eivät haluaisikaan. Lupien pyy- täminen vanhemmilta pienentää mahdollisuutta tähän.

8.4 Jatkokehittämisehdotuksia

Oppilaiden haastatteluista nousi esille ei-toivottu toimijuus, joka liittyi muihin oppi- laisiin. Tämä tutkimus ei anna vastausta siihen, mistä tämän tyyppinen toimijuus kumpuaa ja mitkä sen laajat vaikutukset ovat. Esille tuli kuitenkin, että se aiheutti muissa oppilaissa motivaation laskua osallistumista kohtaan. Oppilaiden kokemukset ei-toivotusta toimijuudesta ja sen vaikutuksista omien osallisuuden kokemuksien syn- tyyn olisi tärkeä, jotta voitaisiin kehittää osallisuuden mahdollisuuksia. Toisaalta myös sen pohtiminen ja tutkiminen, mitkä ovat oppilaiden motiivit osallistua esimer- kiksi tukioppilastoimintaan ja onko osa näistä motiiveista todella vääriä vai vaikutta- vatko ne vain sellaisilta ulkopuolisen mielestä olisi olennaista, kun luodaan kokonais- kuvaa ilmiöstä.

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko koostui pääasiassa oppilaista, jotka osallistuivat koulun osallisuustoimintaan tai olivat siitä kiinnostuneita. 7. luokan oppilaat liian pieni vertailujoukko sen tutkimiseen, mitä ajattelevat osallisuudesta oppilaat, jotka eivät ole mukana osallisuustoiminnassa. Osallisuudesta ja sen toteutumisesta koulussa voisi saada erilaisen kuvan, jos tutkittaisiin osallisuuden kokemuksia koko koulun oppilaiden keskuudessa.

Osallisuuden kehittämistä kouluissa tulee jatkaa ja vielä edelleen tiiviisti käytäntöön. Osallistavien menetelmien käyttäminen laajemmin oppilasryhmän, esimerkiksi tietyn luokan, parissa voisi olla hedelmällistä ja tuoda osallisuuden kehittämiskohtia näkyväksi. Myös alaluokkien mukaan ottaminen osallisuuden kehittämiseen on tärkeää. 2016 alkaneella lukuvuodella myös alaluokkien oppilaat pääsivät mukaan oppilaskuntaan Pertunmaalla ja saavat näin konkreettisia kokemuksia vaikuttamisesta koulussa. Alaluokkien näkemyksiä ja kokemuksia osallisuudesta voisi kartoittaa ja pohtia osallisuuden vahvistamista heidän näkökulmastaan käsin. Koulun aikuisten ottaminen mukaan kehitystyöhön lisää ymmärrystä oppilaiden osallisuuden tärkeydestä ja juurruttaa sitä vahvemmin koulun arkeen.

Vuoden 2017 alusta Pertunmaan kunta liittyi Etelä-Savon sosiaali- ja terveystalouden kuntayhtymään eli Essoteen. Aikuisia on paljon puhuttanut se, siirtyykö päätöksenteko näillä alueilla pois kunnasta johonkin kauas kasvottomaan Essoteen. Miten on nuorten laita? Kuinka he kokevat muutoksen ja kuinka se näkyy heidän osallistumismahdollisuuksissaan? Tässä tutkimuksessa tutkittiin osallisuutta koulun kontekstista käsin, mutta tutkimusta voisi laajentaa koskettamaan muita nuorten toiminta- ja osallisuusympäristöjä Pertunmaalla.

Lähteet

Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Toim. Valli, R. ja Aaltola, J. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Missä lapsuutta tehdään? Toim. Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura ry. Julkaisuja 105.

Badura, P., Sigmund, E., Madarasova Geckova, A., Sigmundova, D., Sirucek, J., van Dijk, J.P. & Reijneveld, S.A. 2016. Is Participation in Organized Leisure-Time Activities Associated with School Performance in Adolescence? PLOS ONE/DOL :10.1371/journal.pone.0153276. Julkaistu 13.4.2016. Viitattu 31.10.2016.
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jamk.fi:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b40e1fa4-4590-4630-a9da-9373b0b27d9a%40sessionmgr4010&vid=1&hid=4212>.

Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Toim. Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. Jyväskylä: PS-kustannus.

Flöjt, A. 2000. Tunnetko olevasi osallinen eli mitä osallisuus on? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 2.2.2017. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisu/flojt_anu.pdf.

Harinen, P. ja Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 56. Viitattu 28.10.2015. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/Hyva_paha_koulu.pdf.

Hart, R.A. 1992. Children's participation. From tokenism to citizenship. UNICEF International Child Development Centre. Viitattu 4.4.2017. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf.

Heikkinen, H. 2015. Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Toim. Valli, R. ja Aaltola, J. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Toim. Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. Jyväskylä: PS-viestintä.

Heinonen, H. & Kuikka, M. 2013. Lapsen oikeuksien toteutuminen nyky-yhteiskunnassa. Teoksessa Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Toim. Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uud.p. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Jokimies, E. 2013. 365 päivää lasten osallisuutta- mahdollisuudet ja käytännöt vuorohoidossa. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Viitattu 15.5.2016. [file:///C:/Users/Minna/Downloads/URN-NBN-fi-jyu-201306071917%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Minna/Downloads/URN-NBN-fi-jyu-201306071917%20(1).pdf).

Jämsen, A. & Pyykkönen, A. (toim.) 2014. Osallisuuden jäljillä. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys.

Karhuvirta, T. ja Mäntysalo-Lamppu, S. 2012. Näkymätön ja hajuton oppilaskuntatoiminta ei yllä tavoitteisiin. Nuorisotutkimus, 2012, 1, 105-106. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Karhila, H. 2016. Lasten ja vanhempien osallisuus päiväkodin kontekstissa. Kokemuksia ja kehittämishaasteita. Opinnäytetyö, ylempi AMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma, perheiden hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen. Viitattu 5.4.2017. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/111009/YAMK-Karhila%20Hanna.pdf?sequence=1>.

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Yliopisto. Viitattu 15.2.2016. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1>.

Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Yliopisto. Viitattu 13.3.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf?sequence=1>.

Korkiamäki, R. 2015. Lasten ja nuorten arkisen toimijuuden tukeminen. Teoksessa Myönteinen tunnistaminen. Toim. Häkli, J. & Kallio, K. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 90. Viitattu 28.3.2017. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/myonteinen_tunnistaminen.pdf.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

L 1267/2013. Laki perusopetuslain muuttamisesta. Viitattu 2.3.2016. www.finlex.fi.

L 1287/2013. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Viitattu 2.3.2016. www.finlex.fi.

L 11.6.1999/731. Suomen perustuslaki. Viitattu 30.1.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.

Lopez, S. J. 2011. The highs and lows of student engagement. Kappanmagazine 10/2011. Viitattu 19.10.2016.

<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jamk.fi:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=e1876b39-cf13-4b3d-8d7d-919707453d1a%40sessionmgr4006&hid=4112>.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Tukioppilastoiminta. Viitattu 19.3.2016. <http://www.mll.fi/kasvattajille/tukioppilastoiminta/>.

Manninen, J. 2008. Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas-yhteisöllinen koulu. Kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:8.

Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääntely. Teoksessa Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Toim. Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101.

Määttä, R. & Väisänen, R. 2015. Osallisuudella nuorelle hyvinvointia kouluyhteisössä. Kempeleen Kirkonkylän yhtenäiskoulun seitsemäsluokkalaisten kokemuksia terveyttä, hyvinvointia sekä oppimista tukevista asioista koulussa. Opinnäytetyö, ylempi AMK. Oulun ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveystieteiden kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma. Viitattu 20.4.2016. https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/87209/Maattala_Vaisanen.pdf?sequence=1.

Nousiainen, L. ja Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas-yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriö. Viitattu 5.3.2016. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_yhteisöllinen_koulu_hanke/Osallistuva_Oppilas_liitteet/OPM_koulun_kehittämisen_kansio_2606.pdf.

Pajula, E. 2014. Tositarinoita osallisuudesta. Teoksessa Osallisuuden jäljillä. Toim. Jämsen, A. ja Pyykkönen, A. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys.

Pajulammi, H. 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Helsinki: Talentum.

Pelastakaa Lapset. Viitattu 19.10.2016. <https://www.pelastakaalapset.fi/lapsen-oikeudet/lasten-osallisuus/>.

Pennanen, L. 2014. Koulun osallisuustoiminta. Koulunuorisotyö oppilaiden osallisuuden edistäjänä ja peruskoulun kasvatuksen tukena. Opinnäytetyö, ylempi AMK. Metropolia ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma. Viitattu 20.4.2016. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/opinnaytekilpailu/leni_pennanen.pdf.

Perho, S. 2007. Vertaisuuden voimaa. Tukioppilastoiminta koulun yhteisöllisyyden ja oppilaiden osallisuuden tukijana. Arviointitutkimuksen loppuraportti. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Punch, S. 2002. Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood* 9, 3, 321-341. Viitattu 4.4.2017. <http://dreamscanbe.org/Research%20Page%20Docs/Punch%20-%20research%20with%20children.pdf>.

Roine, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Kinnunen, T. ja Jokela, J. 2011. Kaikki mukaan! Yhteisöllisyys Helsingin peruskoulujen voimavaraksi. Kouluterveyskysely. Helsinki: Helsingin kaupunki ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Rouvinen-Wilenius, P. 2014. Kohti osallisuutta - mikä estää, mikä mahdollistaa. Teoksessa *Osallisuuden jäljillä*. Toim. Jämsen, A. ja Pyykkönen, A. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys.

Shier, H. 2001. Pathways to participation: Opening, Opportunities and Obligations. *Children & Society* 15, 107-117. Viitattu 5.4.2017. http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorioiden perusteiden hahmottelua. Oulun opettajankoulutuslaitos. Viitattu 16.4.2016. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf>.

Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistaminen. Teoksessa *Osallisuuden jäljillä*. Toim. Jämsen, A. ja Pyykkönen, A. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Erilainen oppija-yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Toim. Ikonen, O. ja Virtanen, P. Jyväskylä: PS-kustannus.

Unicef. Lasten oikeuksien sopimus. Viitattu 27.3.2017. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>.

Vainikka, M. & Väärälä, P. 2014. Oppilaiden osallisuuden vahvistaminen Hiidenkiven peruskoulussa opettajien työtapoja kehittämällä. Opinnäytetyö, ylempi AMK. Metropolia ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma. Viitattu 20.4.2016. http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/83283/Opinnayte02112014_2.pdf?sequence=1.

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4., uud.p. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wall, K. 2012. 'It wasn't too easy, which is good if you want to learn': an exploration of pupil participation and Learning to Learn. The Curriculum Journal Vol. 23, No. 3, September 2012, 283–305. Viitattu 2.2.2017. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jamk.fi:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=2fc8fd8a-1d00-4c65-8bdf-8cda6f36e83c%40sessionmgr103&vid=1&hid=128>.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko 8. ja 9. luokkalaisille.

1. Kun mietitte kulunutta lukuvuotta, millä tavalla olette saaneet osallistua koulun toimintaan?

2. Millaista projektityöskentely oli?

- Kerro, missä projektin toiminnoissa olit mukana?

- Asteikolla 0-10, miten mukavaksi koit toiminnan jossa olit mukana? (Asteikko paperilla, merkitään siihen.) Perustelut valinnalle.

3. Millaista on tukioppilastoiminta?

- Kerro mitä teit tukioppilaana

- Kerro mikä oli mukavinta/hankalinta

- Miten seuraavalla kerralla pitäisi toimia

- Jos oppilas ei kuulu tukioppilaisiin, hän kertoo kokemuksensa/ajatuk-
sensa tukioppilaista

4. Millaista on oppilaskuntatoiminta?

- Kerro mitä teit oppilaskunnan jäsenenä

- Kerro mikä oli mukavinta/hankalinta

- Miten seuraavalla kerralla pitäisi toimia

- Jos oppilas ei kuulu oppilaskuntaan, hän kertoo kokemuksensa/ajatuk-
sensa oppilaskunnasta ja sen toiminnasta

5. Ideoikaa koulu, jossa oppilaat pääsevät osallistumaan koulun toimintaa. Tehdään isolle paperille joko piirtämällä tai kirjoittamalla.

- Millaista tässä koulussa on?

- Mitä oppilaat tekisivät koulussa?

- Mitä opettajat tekisivät?

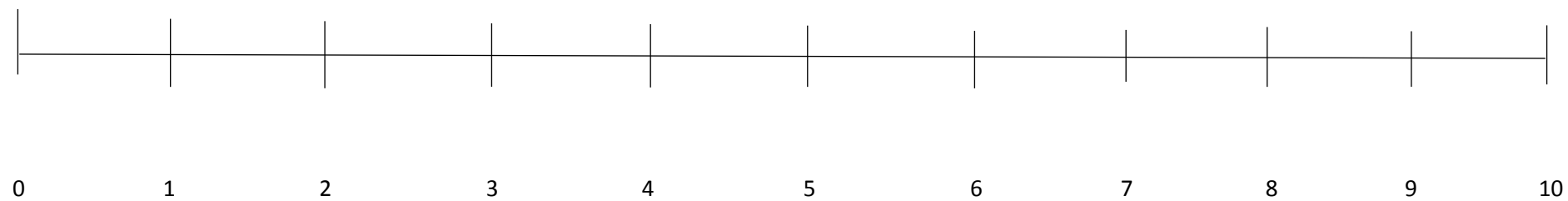
- Kenelle voisi viedä ehdotuksia?

- Mikä koulussa olisi parasta?

Liite 2. Haastattelurunko 7. luokkalaisille.

1. Kun mietitte kulunutta lukuvuotta, millä tavalla olette saaneet osallistua koulun toimintaan?
2. Koulussa toteutettiin kuluneena lukuvuonna kouluhyvinvointia lisäävä projekti, jota tukioppilaat ja oppilaskunta olivat toteuttamassa.
 - Asteikolla 0-10, miten mukavaksi koit toimintapäiviin osallistumisen?
(Asteikko paperilla, merkitään siihen.) Perustelut valinnalle.
 - Jos olisit ollut järjestämässä toimintaa, olisitko toiminut toisin? Miten ja miksi?
3. Millaista on tukioppilastoiminta Pertunmaan Yhtenäiskoulussa?
 - Mitä tukioppilaat tekevät?
 - Millaisia haasteita tukioppilaana toimimisessa voi olla?
 - Miten itse toimit tukioppilaana? Toimitko eri tavalla kuin nykyiset tukioppilaat, miten ja miksi?
4. Millaista on oppilaskuntatoiminta Pertunmaan Yhtenäiskoulussa?
 - Mitä oppilaskunta tekee?
 - Millaisia haasteita oppilaskunnan toiminnassa voi olla?
 - Miten itse toimit oppilaskunnan jäsenenä? Toimitko eri tavalla kuin nykyinen oppilaskunta, miten ja miksi?
5. Ideoikaa koulu, jossa oppilaat pääsevät osallistumaan koulun toimintaan. Tehdään isolle paperille joko piirtämällä tai kirjoittamalla.
 - Millaista tässä koulussa on?
 - Mitä oppilaat tekisivät koulussa?
 - Mitä opettajat tekisivät?
 - Kenelle voisi viedä ehdotuksia?
 - Mikä koulussa olisi parasta?

Liite 3. Asteikko.



Liite 4. Tiedote huoltajille ja oppilaille.

Toimin Pertunmaan kunnassa oppilastukihenkilönä. Opiskelen työni ohella Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ylempää sosionomi amk-tutkintoa. Olen tekemässä opinnäytetyötä aiheesta oppilaiden osallisuuden vahvistaminen Pertunmaan Yhtenäiskoulussa. Opinnäytetyössäni kartoitan tukioppilaiden, oppilaskunnan sekä 2015–16 toteutetun projektin suunnitteluun osallistuneiden nuorten kokemuksia osallisuudesta Pertunmaan Yhtenäiskoulussa kuluneen lukuvuoden ajalta. Opinnäytetyön tavoite on kehittää osallisuutta vahvistavaa toimintaa koulussa.

Toivoisin mahdollisuutta haastatella lastenne/Sinua opinnäytetyötäni varten. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavalla on milloin tahansa oikeus keskeyttää osallistuminen tai kieltäytyä vastaamasta hänelle esitettyyn kysymykseen. Huoltajalla tai oppilaalla on oikeus perua suostumus ja haastatteluaineiston käyttö 30.6.2016 saakka, jolloin aloitan tutkimuksen kirjoitusprosessin.

Haastattelut toteutetaan ryhmähaastatteluina ja ne tallennetaan ääninauhurilla. Oppilaat saavat itse valita kolmen hengen ryhmät haastatteluun. Opinnäytetyön valmistumisen jälkeen haastatteluaineisto hävitetään. Opinnäytetyössä ei käytetä haastatteluun osallistuvien nimiä tai muita tietoja, joista heidät voitaisiin tunnistaa. Ääninauhoja tai haastatteluaineistoa ei käsittele kukaan muu kuin allekirjoittanut.

Opinnäytetyö julkaistaan sähköisenä ja valmis opinnäytetyö on luettavissa myös koululla. Opinnäytetyön arvioitu valmistumisaika on 2017 alkuvuodesta.

Ohessa liitteenä Suostumukset haastatteluun osallistumiselle. Oppilaan osallistuminen haastatteluun edellyttää huoltajan ja oppilaan kirjallista suostumusta.

Ystävällisin terveisin

Minna Rossi

045-XXX XXXX

minna.rossi@pertunmaa.fi

Liite 5. Oppilaan suostumus.

Suostumus

Suostun haastateltavaksi Minna Rossin opinnäytetyöhön.

Pertunmaa ____/____ 2016

oppilaan allekirjoitus ja nimen selvennys

Liite 6. Vanhemman suostumus.

Suostumus

Annan suostumukseni, että Minna Rossi saa haastatella lastani
_____opinnäytetyötään varten.

lapsen nimi

Pertunmaa____/____2016

vanhemman allekirjoitus